

MARTA SOFIA CRESPO RAMOS

**AS ATITUDES DOS ALUNOS DO 2º CICLO EM
RELAÇÃO À INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA – O CONTACTO COM ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Presidente:

Professora Doutora Ana Margarida Tavares de Sousa

Orientador:

Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Arguentes:

Professora Doutora Maria Odete Pereira da Silva

Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

MARTA SOFIA CRESPO RAMOS

**AS ATITUDES DOS ALUNOS DO 2º CICLO EM
RELAÇÃO À INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA – O CONTACTO COM ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Seminário/Relatório de estágio apresentado para a
obtenção do Grau de Mestre em Educação Física no
Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física no
nos Ensinos Básicos e Secundário, conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

*O sonho da igualdade só cresce no terreno do
respeito pelas diferenças...*

(Augusto Cury)

AGRADECIMENTOS

A elaboração do presente trabalho significa e traduz o culminar do percurso académico e universitário na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, após a realização da Licenciatura em Educação Física e Desporto e do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário.

Assim sendo, expresso os meus agradecimentos:

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e à Faculdade de Educação Física e Desporto pelo rigor, método e profissionalismo com que pautam o seu trabalho, por todo o conhecimento e aprendizagem aos longo destes anos.

Ao professor Francisco Ramos Leitão, orientador deste trabalho, pela disponibilidade na sua orientação, pelo incentivo, pelas horas de trabalho e pelos conselhos mais sábios.

Aos meus pais, fonte de inspiração e coragem, de trabalho e rigor, de conduta e profissionalismo; fonte de amor e presença incondicionais, a quem devo tudo e a quem agradeço a oportunidade de atingir esta etapa.

À minha irmã, um forte pilar nos meus dias, um exemplo de determinação e luta e de apoio e incentivo constantes;

À restante família, pela união com que me brinda e pelo carinho e preocupação em acreditar nas minhas capacidades e possibilidades;

À Antónia, uma segunda mãe e professora de Educação Física, em quem vejo um exemplo de profundos valores, sabedoria, conhecimento e rigor e com quem querei aprender sempre mais;

À Sara, Mafalda, Cláudia, Natacha, Paulo e Rita, amigos incondicionais, com quem partilhei esta etapa universitária e que significaram pilares fundamentais no sucesso obtido;

À Maria e à Viviana, amigas de muitos anos e colegas de estágio. Um ano fulcral no desenvolvimento pessoal e profissional, de elevada exigência e de pura partilha.

Ao professor João Marques Silva, orientador de estágio, ao **Grupo de Educação Física e restante Comunidade Escolar da ESPAV**, pela possibilidade de uma primeira experiência

profissional e pela disponibilidade que demonstraram no desenvolvimento das nossas capacidades docentes e formadoras.

Aos professores Luís Bom e João Comédias, coordenadores de estágio e professores de unidades curriculares essenciais ao currículo da Educação Física, pelos conhecimentos transmitidos e por nos possibilitarem seguir a melhor das linhas orientadoras nesta profissão.

Ao restante corpo docente da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pelo exemplo de grupo docente, conhecimento e de formação de jovens alunos com sucesso.

A todos os meus amigos, por estarem sempre presentes e pelo incentivo em seguir os meus objetivos com sucesso.

A todos, o mais profundo obrigada.

RESUMO

O presente estudo intitula-se de “As atitudes dos alunos do 2º Ciclo em relação à inclusão nas aulas de Educação Física – O contacto com alunos com necessidades educativas especiais” e tem como principal objetivo a comparação entre a existência de crenças comportamentais favoráveis e desfavoráveis, crenças normativas e as crenças de controlo interno e externo entre turmas com presença de NEE e com contacto anterior e turmas sem presença de NEE e sem contacto anterior.

A amostra é constituída por 604 alunos (270 do género masculino e 334 do género feminino) pertencentes ao 2º ciclo do ensino básico e a escolas do distrito de Lisboa com idades compreendidas entre os 10 e 15 anos ($11,29 \pm 0,9$). Os dados foram recolhidos através da aplicação de um questionário - AID-EF – Atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, 2014) – preenchido de acordo com a escala de Likert composta pelos seis parâmetros de “1” a “6”.

Relativamente aos procedimentos estatísticos, procedeu-se à análise descritiva e posteriormente inferencial, utilizando o Teste-T através do programa estatístico SPSS.

Os resultados obtidos confirmam a hipótese um, quatro e cinco, existindo diferenças significativas, e negam as hipóteses dois e três, não existindo diferenças significativas. Os resultados permitem concluir que, apesar do grupo com NEE na turma e com contacto anterior apresentar as atitudes mais favoráveis, ambos os grupos têm uma boa perceção sobre o processo inclusivo, sobre a importância das suas atitudes favoráveis perante a inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de Educação Física, ajustando comportamentos e percebendo os efeitos benéficos da presença de alunos com NEE nas turmas. Conclui-se ainda que a presença de alunos com NEE nas turmas e o contacto anterior influencia as atitudes dos alunos no seio das turmas. Para ambos os grupos a inclusão dos alunos com NEE é um fator benéfico para todos, que não prejudica as aulas dos alunos ditos normais e que desenvolve nos alunos sentimentos de pertença, compreensão e tolerância.

Palavras-chave: atitudes; crenças; deficiência; educação física; inclusão; necessidades educativas especiais;

ABSTRACT

This study is entitled "Attitudes of students of the 2nd Cycle towards inclusion in the Physical Education's Classes - Contact with students with special educational needs" and wishes to compare the existence of behavioral beliefs, normative beliefs and control beliefs between groups with students with special education needs and with previous contact and classes without the presence of those students and with no previous contact.

The sample consisted of 604 students (270 males and 334 females) aged 10 to 15 years (11.29 ± 0.9) belonging to the 2nd Cycle of elementary education and to schools in the district of Lisbon. The data were collected with a questionnaire - AID-EF - Attitude of students on the inclusion of their peers with disabilities (Leitão, 2014) - filled according to the Likert scale composed of the six parameters from "1" to "6".

Regarding the statistical procedures, the descriptive and later inferential analysis was performed using the T-Test through the SPSS statistical program.

The results confirm the first, fourth and fifth hypotheses of study, and there were significant differences, and reject the second and third hypotheses, with no significant differences. These results allow us to conclude that, although the group with students with special needs present the most favorable attitudes, both groups have a good perception about the inclusive process and the importance of their favorable attitudes towards the inclusion of their peers. They both adjusted behaviors and know the benefic effects of the presence of students with this needs in the classes.

It was also concluded that the presence of students with special needs influence the attitudes of the students in the classes. For both groups, the inclusion of students with special needs is benefic for all and does not detract the lessons of the so called normal students. On the contrary, this presence creates the feeling of belonging, understanding and tolerance.

Keywords: attitudes; beliefs; deficiency; PE; inclusion; special educational needs

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EF – Educação Física

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TAR – Teoria da Acção Reflectida

TCP – Teoria do Comportamento Planeado

TC – Teoria do Contacto

ÍNDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS	11
ÍNDICE DE TABELAS	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	15
REVISÃO DA LITERATURA	15
1.1. A Inclusão	16
1.1.1. História e Conceito	16
1.1.2. Evolução do conceito de inclusão	19
1.1.3. Escola Inclusiva	20
1.1.4. Educação Física Inclusiva	22
1.2. Atitudes	26
1.2.1. Conceito	26
1.2.2. Teoria do Comportamento Planeado	27
1.2.3. Teoria do Contacto	28
1.2.4. A atitude dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiências nas aulas de EF	30
1.3 Aprendizagem cooperativa	31
CAPÍTULO II	34
METODOLOGIA	34
2.1. Pergunta de partida	35
2.2. Objectivos	35
2.3. Hipóteses	36
2.4. Caracterização das variáveis em estudo	37
2.5. Desenho do Estudo	37
2.6. Amostra	37
2.7. Instrumentos de medida	41
2.8. Procedimentos	42
2.8.1. Procedimentos Operacionais	42
2.8.2. Procedimentos Estatísticos	42

CAPÍTULO III.....	44
APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	44
3.1. Análise Descritiva	45
3.1.1. Crenças comportamentais favoráveis	46
3.1.2. Crenças comportamentais desfavoráveis	47
3.1.3. Crenças normativas	49
3.1.4. Crenças de controlo interno	50
3.1.5. Crenças de controlo externo	51
3.2. Análise Inferencial	52
3.2.1. Hipótese 1	52
3.2.2. Hipótese 2	53
3.2.3. Hipótese 3	54
3.2.4. Hipótese 4	54
3.2.5. Hipótese 5	55
CAPÍTULO IV.....	56
DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÃO	56
4.1. Crenças Comportamentais Favoráveis.....	57
4.2. Crenças Comportamentais Desfavoráveis	58
4.3. Crenças Normativas	59
4.4. Crenças de Controlo Interno	60
4.5. Crenças de Controlo Externo	61
CONCLUSÃO	62
BIBLIOGRAFIA	65
Outras fontes	70
ANEXOS	71
Anexo 1 - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (turma com alunos com NEE).....	71
Anexo 2 - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (turma sem alunos com NEE)	73
Anexo 3 - Análise Inferencial referente às crenças comportamentais favoráveis	75
Anexo 4 - Análise Inferencial referente às crenças comportamentais desfavoráveis ..	76
Anexo 5 - Análise Inferencial referente às crenças normativas.....	77

Anexo 6 - Análise Inferencial referente às crenças de controlo interno	78
Anexo 7 - Análise Inferencial referente às crenças de controlo externo	79

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Género dos Alunos inquiridos	38
Gráfico 2 - Idades dos alunos inquiridos	38
Gráfico 3 - Escolas que os alunos inquiridos frequentam	39
Gráfico 4 - Alunos pertencentes a turmas com e sem alunos com NEE	39
Gráfico 5 - Alunos inquiridos que já frequentaram turmas com alunos com NEE em anos anteriores	40
Gráfico 6 - Tipo de deficiência dos alunos com NEE	40
Gráfico 7- Origem dos Alunos Inquiridos	41

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Dimensões de Estudo e itens correspondentes	37
Tabela 2 – Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo relativamente às variáveis do estudo.....	45
Tabela 3 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Comportamentais Favoráveis	47
Tabela 4 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Comportamentais Desfavoráveis.....	48
Tabela 5 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Normativas	49
Tabela 6 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças de Controlo Interno	51
Tabela 7 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Controlo Externo	51
Tabela 8 - Valores de t e p em relação às dimensões do estudo	52
Tabela 9 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças Comportamentais Favoráveis.....	53
Tabela 10 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças Comportamentais Desfavoráveis	53
Tabela 11 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças Comportamentais Normativas	54
Tabela 12 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças de Controlo Interno	55
Tabela 13 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças de Controlo Externo	55

INTRODUÇÃO

O contínuo decurso da globalização nas escolas tem originado uma população de alunos cada vez mais heterogénea (Leitão, 2010). Esta heterogeneidade e incapacidade em lidar com o processo inclusivo tem levantado grandes preocupações e discussões, principalmente por professores e responsáveis que, diariamente, lidam com alunos e jovens com necessidades educativas especiais (NEE). Para Leitão (2010), um dos maiores desafios da atualidade é ajudar o sistema educativo e o ensino a corresponderem às adaptações escolares.

O combate à exclusão tem sido uma das principais preocupações das organizações civis e governamentais que, de entre as múltiplas estratégias, acolhe o desporto como um dos melhores e mais eficazes (Azevedo & Filho, 2011).

Segundo Freire (2008 citado por Forlin, 2006 e UNESCO, 2003b), é inegável que a transformação da escola constitui uma peça angular no processo inclusivo e que tem de haver um esforço concentrado nos níveis do sistema, tais como a escola e as salas de aula, bem como ao nível do contexto legislativo, político e social.

Assim sendo, é fundamental criar estratégias de apoio à discriminação e inclusão, tal como consta na Declaração de Samalanca (1994), e realçar o papel da escola e a importância da mesma em colaborar com o ensino inclusivo, no sentido de incluir os alunos e jovens independentemente das suas características, diferenças, níveis de aprendizagens e fazendo corresponder o ensino às suas necessidades individuais (Decreto-Lei (D.L.) 3/2008).

Deste modo, no presente trabalho, pretende-se analisar se as atitudes dos alunos do segundo ciclo variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto com esses alunos em anos anteriores, no que diz respeito aos cinco tipos de crenças. Estas crenças provêm de um estudo de Ajzen (1991), denominada Teoria do Comportamento Planeado (TCP), que as divide em comportamentais, favoráveis e desfavoráveis, crenças normativas e crenças de controlo, internas e externas. Os alunos inquiridos pertencem a escolas do distrito de Lisboa e ao 2º Ciclo de escolaridade.

O trabalho inicia-se com a seguinte questão de partida: “As atitudes dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto com esses alunos em anos anteriores?”

Relativamente à sua estrutura, encontra-se organizado em três partes distintas: o primeiro capítulo engloba um enquadramento teórico sobre o conceito de inclusão e respetiva evolução, a Escola Inclusiva e a Educação Física Inclusiva; o conceito de atitudes, as atitudes dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiências nas aulas de EF e as teorias que sustentam esta temática como a Teoria do Comportamento Planeado e a Teoria do Contacto.

Num segundo capítulo, são apresentadas a pergunta de partida, os objetivos do corrente estudo, as hipóteses de estudo, a caracterização das variáveis a analisar, o desenho de estudo, a caracterização da amostra, os instrumentos de medida e os procedimentos, quer operacionais quer estatísticos.

No terceiro capítulo são apresentadas as duas análises efetuadas, a análise descritiva e a análise inferencial, relativas aos valores médios concluídos, aos respetivos tipos de crenças e às hipóteses de estudo, revelando a rejeição ou aceitação das hipóteses nulas e sucessiva rejeição ou aceitação das hipóteses em estudo.

No penúltimo capítulo são apresentados os resultados obtidos e, no último, a respetiva discussão e conclusão sobre esses mesmos resultados, focando os aspetos fulcrais e essenciais a retirar.

Importa salientar que as citações e referências bibliográficas terão como base as normas APA.

CAPÍTULO I

REVISÃO DA LITERATURA

1.1. A Inclusão

1.1.1. História e Conceito

Segundo Leitão (2010) incluir é criar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, passando pelo reconhecimento da aprendizagem conjunta, a concepção da heterogeneidade e da diversidade como um valor e a ideia de que os contextos sociais de aprendizagem proporcionados visam, em primeiro lugar, minimizar barreiras que se colocam à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento. Segundo o mesmo autor, a inclusão visa proporcionar a todos o acesso às melhores condições de vida e aprendizagem.

Já a UNESCO (2001 citado por Fávaro, Ferreira, Ireland & Barreiros, 2009), considera que em alguns países a educação inclusiva é vista como uma forma de servir crianças com deficiência no ambiente da educação geral. Internacionalmente, contudo, é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), cada criança tem o direito fundamental à educação; cada uma delas é portadora de capacidades, características e necessidades próprias, devendo os sistemas de educação ser programados de acordo com essas necessidades; as crianças com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares através de uma pedagogia centrada na criança e as escolas regulares devem seguir uma orientação inclusiva, constituindo os meios mais capazes para combater a discriminação. Ainda segundo a Declaração de Salamanca (1994), a educação de jovens e crianças com necessidades educativas especiais deve fazer-se acompanhar por uma estratégia global de educação e por uma política social e económica, implicando uma reforma da escola regular, mudanças essas ao nível do currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e actividades extra-escolares.

Freire (2008) salienta que o desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, mudanças na articulação dos diferentes agentes de educação, mudanças na gestão da sala, da própria aula e do currículo e, por fim, mudanças ao nível do processo de ensino-aprendizagem, podendo originar resistências e medos que inibam a ocorrência dessas mudanças. Assim sendo, para a autora, a inclusão é um direito fundamental que assiste a todas as crianças, independentemente do género, classe social ou características individuais e sociais; visa

garantir a todos os alunos acederem a uma inclusão de qualidade, vivendo experiências significativas. Também Freire (2008) afirma que a inclusão acenta em quatro eixos fundamentais: (1) é um direito fundamental, (2) obriga a repensar a diferença e a diversidade, (3) implica repensar a escola e o sistema educativo e (4) pode constituir um veículo de transformação da sociedade.

Segundo Serra (2005), a ideia de inclusão relaciona-se com o conceito de pessoa diferente e a forma como a sociedade encara as pessoas com deficiência está diretamente ligada a fatores económicos, sociais e culturais referentes a cada época. Assim sendo, a inclusão está também relacionada com questões culturais e crenças e que envolve todos os membro do contexto, valorizando o trabalho conjunto e a comunicação.

Para Barton (1998), DePauw e Doll-Tepper (2000 citado por Qui & Ha, 2012), a inclusão tornou-se um meio de participação de todos os alunos no sentido de as suas necessidades educacionais serem atendidas.

Já Hill (2009) define a inclusão como uma combinação de pensamentos e ideias, uma forma de envolver ideias e gerar estratégias em conjunto valorizando múltiplas formas de comunicação como linguagem de sinais ou dispositivos. Ainda Hill (2009) refere que a inclusão necessita de um esforço colaborativo dos seus intervenientes pois ensina todas as crianças com e sem NEE no mundo real. Assim sendo, as crianças terão possibilidade e facilidade de compreenderem que são diferentes, abrindo mentes para a mudança. A inclusão, segundo o autor, beneficia os alunos deficientes e todos os indivíduos envolvidos neste processo de inclusão se, no dia-a-dia, contactarem com pessoas com deficiência.

Leitão (2010) assume a aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino centrada no próprio aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos e que recorre a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem para auxiliar alunos a contruírem e aprofundarem a sua própria concepção e compreensão do mundo em que vivem. Já Ribeiro (2003) refere a inclusão como um processo legítimo, em que todos os cidadãos e membros da sociedade têm lugar e que não é apenas um processo centrado na pessoa com deficiência.

Segundo Cidade e Freitas (2002 citado por Sasaki, 1997) a inclusão é um processo amplo, com transformações (pequenas e grandes) nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusivé da própria pessoa com NEE, no sentido de promover uma

sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais e que aprenda a conviver dentro da diversidade humana, através da compreensão e da cooperação.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), cada criança tem o direito fundamental à educação; cada uma delas é portadora de capacidades, características e necessidades próprias, devendo os sistemas de educação ser programados de acordo com essas necessidades; as crianças com NEE devem ter acesso às escolas regulares através de uma pedagogia centrada na criança e as escolas regulares devem seguir uma orientação inclusiva, constituindo os meios mais capazes para combater a discriminação.

Já a Declaração Mundial sobre Educação para Todos acentua a mesma ideia, referindo a necessidade de um método de ensino também ele centrado na criança, através da adoção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis. Este método visa o sucesso educativo dos alunos, sendo possível atender às diferentes necessidades das crianças, contribuindo quer para sucesso educativo, quer para a inclusão.

É considerada uma pessoa com deficiência e incapacidade, aquela que apresenta limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, e de cuja interação com o meio envolvente resultem dificuldades continuadas, designadamente ao nível da obtenção, da manutenção e da progressão no emprego”, como está indicado no artigo 4º do decreto-lei 290/2009, de 12 de Outubro.

Leitão (2010) afirma que uma das tendências que caracteriza o desenvolvimento dos sistemas educativos atuais prende-se com o alargamento das oportunidades educativas a um universo mais alargado e heterogéneo de alunos. Isto porque, segundo o mesmo autor, as alterações na população escolar não têm sido acompanhadas pelos necessários e tão importantes ajustes no sistema educativo.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), um dos principais objetivos da Educação Escolar passa por “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. Wilson (2000 citado por Teodoro e Sanches, 2006) afirma que a inclusão vem definir princípios de igualdade, direitos humanos e democracia.

(...) A educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade. (Bénard da Costa, 1999 citado por Freire, 2008, p.8)

1.1.2. Evolução do conceito de inclusão

O conceito de inclusão tem sido debatido ao longo dos tempos no sentido de encontrar resposta para o problema da discriminação e exclusão sociais. Diversos autores referem que a inclusão está diretamente relacionada com condições socioeconómicas, culturais, valores e crenças. Assim sendo, torna-se essencial procurar resposta para a exclusão, garantindo a participação ativa na sociedade por parte de qualquer indivíduo.

Silva (2009) corrobora esta ideia destacando que a forma como se olha a diferença depende também das características sociais e culturais. A mesma autora remonta ao período das sociedades primitivas em que imperava a exclusão social, a marginalização, a perseguição e execução de pessoas doentes, deficientes ou incapacitadas, sendo vistas como incapazes e portadores de alguma utilidade.

A partir do século XIII, as ações primitivas sofrem alterações e surgem as práticas de caridade e de implementação de instituições sociais e, chegado o século XX, foi possível observar mudanças significativas no que diz respeito aos direitos no plano educativo, reconhecendo-se a igualdade de direitos e condições de aprendizagem. Este momento assume-se como determinante para a educação de pessoas com deficiência desenvolvendo-se o conceito de educação diferenciada e individualizada (Freire, 2008).

Na década de quarenta do século XX assiste-se à construção de centros para pessoas deficientes, no entanto, nos anos sessenta do mesmo século, estas mesmas práticas foram questionadas. No decorrer das transformações sociais do pós-guerra, da Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem assiste-se a uma mudança de filosofia quanto à educação especial, tornando-se a base de uma nova perspetiva e de outro olhar.

Antecede o conceito de inclusão, o conceito de normalização: a possibilidade do portador de deficiência desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível (Rodrigues, 2003). Ainda Rodrigues (2003) afirma que a UNESCO e as Organização Unidas tiveram um

papel fundamental na implementação do processo de inclusão, cujo momento alto foi a Declaração de Salamanca (1994). Este documento permitiu uma visão de educação para todos avaliando as potencialidades, capacidades, estratégias pedagógicas e recursos adequados, uma organização escolar facilitadora destas medidas, gerando uma cooperação entre docentes e comunidade. (Silva, 2009).

No final do século XX, reconhece-se o direito à integração e à normalização de crianças deficientes, aceitando a sua participação numa sociedade para todos e a uma intervenção centrada na escola. Os esforços de mudança assentaram numa problemática alargada de ensino e aprendizagem: a escola passa a responder à individualidade de cada um e o papel do professor do ensino regular reconhece-se como especialista e um recurso na escola.

1.1.3. Escola Inclusiva

A educação especial surge da necessidade de se criar um contexto adequado às crianças com deficiência, um contexto de aprendizagens similares e paralelas às restantes crianças. A este tipo de educação chamou-se educação segregada, que obteve um papel fulcral em todo o processo até ao conceito de escola inclusiva dando oportunidade às crianças deficientes de terem acesso à educação.

Teodoro e Sanches (2006) afirmam que a experiência e reflexão adquiridas com a integração escolar, permitiu concluir que a escola exclui uma parte considerável dos seus alunos, incluindo neste conjunto de alunos aqueles com NEE, levando, deste modo, ao desenvolvimento do movimento inclusivo cujo objetivo é promover o sucesso pessoal e académico dos alunos. A literatura sobre inclusão sugere que os professores assumem um papel fulcral na implementação desta educação inclusiva, que as suas atitudes positivas desempenham um papel muito relevante nesse processo que é eficaz para todos os alunos. Esta eficácia aumenta com o aumento do apoio e recursos, formação de docentes, organização de processos sociais de aprendizagem, sentido de pertença e partilha. (Leitão & Bilimória, 2014).

(...) O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do

próprio processo de ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, pode também originar resistências e medos, que inibam a ocorrência dessas mudanças. (Freire, 2008, p.6)

Assim sendo, Sánchez (2005) reitera que a filosofia da inclusão defende uma educação para todos e que as escolas têm o dever de atender às necessidades de todos os seus alunos, independentemente das características pessoais, sociais e psicológicas. Este conceito de inclusão, contrariamente ao conceito de integração, iniciou-se na Conferência Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994). Booth e Ainscow (2002) vêm defender que para fomentar a inclusão é necessário e essencial trabalhar três dimensões: a dimensão da criação de culturas de inclusão, a do desenvolvimento de políticas de inclusão e a da orquestração das práticas de inclusão.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) as escolas regulares constituem meios regulares meios capazes para o combate às atitudes discriminatórias, criando, deste modo, comunidades abertas e solidárias, dando origem a uma sociedade mais inclusiva e para todos. Ainda a Declaração de Salamanca (1994) refere que estas escolas proporcionam uma adequação de ensino à maioria das crianças, promovendo eficiência e uma boa relação custo-qualidade, no que toca ao sistema educativo.

Sanches e Teodoro (2006) reiteram que a educação inclusiva não significa educação com representações ou baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do importante papel de situações estimulantes, com graus de dificuldade e complexidade que dêem azo a aprendizagens significativas, a desafios à criatividade e à ruptura de ideias pré-concebidas.

Stainback e Stainback (1992 citados por O'Brien, Kudlacek e Howe, 2009) definem esta escola inclusiva como um local em que se educam todos os alunos na base de um único sistema educativo, colocando à disposição programas educativos apropriados, estimulantes e adequados às capacidades e necessidades. Assim, Coates & Vickerman (2010) consideram que uma das prioridades da educação será garantir que todas as crianças tenham asseguradas as suas necessidades educativas.

Capucha (2010) compara a escola inclusiva com a escola integrativa defendendo que todos os alunos têm de ter à sua disposição oportunidades de sucesso, mesmo que implique lidar com problemas de aprendizagem de alunos cujos níveis de sucesso não se obtenham da mesma forma ou ao mesmo tempo. “Nos casos dos alunos com deficiência e incapacidades,

como é tradição, enfrentam-se as dificuldades de aprendizagem através da educação especial. No caso da escola inclusiva, isso faz-se nas escolas regulares, públicas ou privadas” (Capucha, 2010, p. 43). Esta ideia corrobora-se por Correia (1997) que define a introdução dos alunos com NEE numa turma regular com apoios educativos adaptados e adequados às suas necessidades.

Torna-se essencial entender o que significa NEE. Segundo a UNESCO (1994, p. 16), “a expressão NEE refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm NEE, em algum momento da sua vida escolar”. Armstrong e Barton (2003, citado por Sanches & Teodoro, 2006) o aluno que possua NEE não necessita de ser obrigatoriamente um aluno com deficiências profundas, podendo ser um aluno com perturbações afetivas ou comportamentais. Assim sendo, apresentam-se dois tipos de NEE: temporárias – surgem derivadas de problemas ligeiros em determinado momento, ocorrem com maior frequência e apresentam-se com menor intensidade; e permanentes – decorrem ao longo do percurso escolar e afetam diretamente o desenvolvimento do aluno, ocorrendo com menor frequência, no entanto com maior intensidade (Correia, 1997). Ambos os tipos necessitam de adaptações diferentes: as permanentes requerem uma adaptação curricular generalizada e avaliação sistemática de acordo com a sua evolução na escola e as temporárias requerem adaptações curriculares de acordo com as características do aluno.

Conclui-se, deste modo, que a escola inclusiva é o lugar onde todos estão incluídos, são aceites e apoiados pelos seus pares no seio da comunidade escolar (Panagiotou, Evaggelinou, Doukeridou, Mouratidou & Koidou, 2008) e em que se proporcionam os programas de educação inclusiva, desafiando os alunos quanto às suas capacidades e necessidades. (Stainback & Stainback, 1990 citado por Panagiotou et. al., 2008).

1.1.4. Educação Física Inclusiva

Abordada a questão e o conceito de Educação Inclusiva, é necessariamente obrigatório analisar o papel da Educação Física na inclusão de alunos com NEE em todo o seu processo, quais as suas vantagens, qual a sua influência nos padrões inclusivos e qual o impacto no desenvolvimento de alunos que, à partida, apresentam dificuldades nos padrões básicos motores e de desenvolvimento.

(...) todas as crianças devem ter acesso à Educação Física (EF), devendo ser dadas condições especiais aos jovens com deficiência, a fim de permitir o desenvolvimento integral da sua personalidade, através de programas de EF e Desporto adaptados às suas necessidades. (Carta Internacional da Educação Física e Desporto, 1978, p.3)

Assim sendo, promover a participação e a inclusão em EF é reconhecer a responsabilidade do próprio professor na remoção das barreiras que impedem ou limitam essa participação, adaptando estratégias e actividades, respeitando e valorizando as diferenças, reconhecendo essas barreiras nas suas próprias percepções e atitudes, na sua inflexibilidade para modificar e adaptar as práticas actuais (Leitão, 2010). Os professores aumentam a qualidade das suas práticas quando promovem a cooperação entre alunos. Importa desenvolver a interdependência positiva entre alunos, as interacções face-a-face, a responsabilidade individual no seio do grupo, a avaliação dos procedimentos usados no trabalho de grupo, maximizando desta forma a participação activa e construtiva de todos os alunos na construção do seu próprio desenvolvimento (Leitão, 2010).

(...) Ao nível individual, a educação física e o desporto contribuem para a preservação e a melhoria da saúde, para uma sã ocupação dos tempos livres e permitem às pessoas resistir melhor aos contratempos da vida moderna. Ao nível social, enriquecem as relações sociais e desenvolvem o desportivismo (“fair play”), indispensável à vida social, para além do próprio desporto. (Carta Internacional da Educação Física e Desporto da Unesco, 1978, p.3)

Segundo Crum (1994), alguns investigadores não consideram que a EF seja fundamental para a educação geral, acreditando que a mesma deveria ser responsabilidade de outras agências, como por exemplo dos clubes desportivos. Esta situação relativamente à EF parece ter-se agravado com o facto da antiga retórica de legitimação de opinião pública –“A educação física é indispensável para a saúde e o desenvolvimento do carácter perdeu o seu poder de persuasão”- ter vindo a desaparecer. Consequentemente, a EF enfrenta problemas de legitimação, transportando consigo inúmeros problemas de identidade.

Loke (1975 citado por Crum, 1993) refere que um dos principais problemas da EF passa pelos seus profissionais não aceitarem de forma unânime nem darem prioridade à sua principal função: ajudar os alunos a aprender.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) vem reiterar os benefícios e contributos da Educação Física nos jovens, recomendando 60 minutos de atividade física moderada a vigorosa diariamente e lembrando que uma atividade física superior a 60 minutos fornecem benefícios para a saúde. Ainda segundo a OMS, uma prática regular de atividade física desenvolve os tecidos musculo-esqueléticos, a consciência neuromuscular, auxilia a manutenção de um peso saudável e é associada a benefícios psicológicos em jovens, melhorando o seu auto-controlo, proporcionando oportunidades de auto-expressão, construindo confiança e influenciando a sua integração social.

Filus, Pereira e Lima (2004) ajudam-nos a entender os benefícios da EF no ensino inclusivo, afirmando que as aulas de EF oferecem um bom ambiente para o desenvolvimento de aspetos sociais, lúdicos, de partilha e liderança, criando relações e condições para o trabalho. Os autores afirmam que, no seio desta disciplina, a inclusão é um processo natural entre crianças e jovens alunos, no sentido em que aceitam a participação nas atividades sem qualquer tipo de discriminação pelos alunos com NEE ou com deficiência. Rodrigues (2003) colmata, afirmando que a EF é uma mais-valia, inquestionável, para a construção deste processo inclusivo na escola.

A mesma ideia encontra-se expressa nos Programas Nacionais de EF, através das suas finalidades – *“Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social”*- e dos seus objetivos – *“aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por eles”*.

Crum (1993) afirma que os objetivos em EF visam o desenvolvimento das competências tecno-motores, sócio-motores e reflexivas, que são necessárias para a satisfação social e pessoal, através de uma participação longa no movimento cultural.

Rodrigues (2003a) apresenta-nos três fortes razões pelas quais a EF é uma disciplina coadjuvante na construção da educação inclusiva:

- 1) Os conteúdos ministrados apresentam graus de determinação e rigidez menores que outras disciplinas; o professor dispõe, naturalmente, de maior liberdade na organização e gestão dos conteúdos durante as aulas. Esta determinação ao nível dos conteúdos é admitida como positiva quanto a alunos com dificuldades em atingir o sucesso e em corresponder a solicitações do professor. Esta flexibilidade de conteúdos, organizativa e de diferenciação de ensino confere um carácter inclusivo à EF.
- 2) Os professores de EF são vistos como profissionais que auxiliam o desenvolvimento de mais e melhores atitudes positivas nos seus alunos comparativamente com o restante grupo docente. Tal deve-se ao aspeto expressivo da disciplina, ao facto dos professores de EF serem vistos como professores cujos problemas são de fácil resolução e que apelam mais fortemente ao carácter inclusivo dos alunos e da própria disciplina.
- 3) A EF é julgada como área importante no desenvolvimento do processo inclusivo dado que permite a participação de alunos que revelam dificuldades. Assim sendo, é possível verificar que a EF está sempre incluída em planos curriculares no seio escolar elaborados para os alunos com NEE. Assume-se a EF como capaz de suscitar participações e graus de satisfação elevados com níveis de desempenho diferentes, aceitando as características e necessidades de cada um.

(...) As Escolas devem ajustar -se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto inclui crianças com deficiências, e sobredotadas, crianças da rua e crianças trabalhadoras, as crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 3)

Corroborar esta ideia Cruz (1999) ao afirmar que a EF permite o desenvolvimento adequado às necessidades e potencialidades de cada aluno, proporcionando uma melhoria da

qualidade de vida, social, física e emocional. Assim sendo, todo este processo significa uma experiência de relevo para aluno, suavizando as suas frustrações.

1.2. Atitudes

1.2.1. Conceito

Alcântara (1998 citado por Silva et al., 2013, p.55) defende que atitude é um “sistema fundamental pelo qual o homem ordena e determina a sua relação e conduta com o seu meio ambiente. São as formas que temos de reação perante os valores, predisposições estáveis a avaliar de certa forma e agir em conformidade. Enfim, são o resultado de influência dos valores em nós”.

Ajzen (1991) defende que uma atitude é a tendência da pessoa agir de forma favorável ou desfavorável a uma situação, objecto ou pessoa. Stoneman (1993 citado por De Boer, Pijl & Minnaert, 2012), afirma que as atitudes negativas podem resultar em barreiras físicas, limitando as pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas e na comunidade.

Já Nowici e Sandieson (2002 citado por De Boer, Pijl & Minnaert, 2012), chegam mesmo a sugerir que as atitudes dos alunos regulares em relação aos alunos com necessidades educativas especiais são um dos maiores problemas da educação inclusiva e caso estas sejam negativas podem levar à fraca aceitação dos pares, ao sentimento de solidão e a poucas amizades.

Gall, Borg, & Gall (1996 citado por De Boer, Pijl & Minnaert, 2012), descreve o conceito de atitude como o ponto de vista ou disposição de um indivíduo em relação a um objeto. Eagly e Chaiken (1993) e Triandis (1971 citados por De Boer, Pijl & Minnaert (2012), apresentam três fortes componentes do conceito de atitude: a componente cognitiva, a componente afetiva e a componente comportamental. A componente cognitiva prende-se com a crença ou o conhecimento de um indivíduo sobre um objeto; já a componente afetiva refere-se ao sentimento pelo objeto; por fim, a componente comportamental refere-se à predisposição do ser humano para interagir e agir em direção ao objeto.

Doulkeridou, Evaggelinou e Kudláček (2010), defendem que a atitude é a chave para mudar comportamentos em relação a pessoas que são diferentes e é caracterizado como uma situação que antecede um comportamento. Os mesmos autores referem mesmo que a norma

subjettiva e a percepção de controlo comportamental, no seu conjunto, levam à chamada intervenção comportamental.

Para Allport (1935) a atitude deveria ser vista como um estado de disposição mental e nervosa organizada pela experiência, exercendo influência direta ou dinâmica sobre respostas dos indivíduos a todos os objetos e situações com as quais se relaciona. Ainda Allport (1935) defende a ideia de que uma atitude pode ser alterada a partir de uma experiência, desde que esta seja significativa.

Assim sendo, quanto mais favorável e subjettiva é a atitude, mais forte é a intervenção do comportamento. Um dos fatores que mais contribui para o sucesso da inclusão nas escolas e na Educação Física é a atitude dos professores em relação ao ensino inclusivo de uma criança com necessidades educativas especiais. (Doulkeridou, Evaggelinou & Kudlácek (2010).

1.2.2. Teoria do Comportamento Planeado

A TCP é uma teoria implementada por Azjen e criada em 1991 cuja base assenta na Teoria da Ação Refletida (TAR). Esta teoria foi utilizada para estudar as atitudes dos alunos ditos normais em interação com alunos com necessidades educativas especiais, descrevendo, prevendo e explicando o comportamento humano em contextos concretos e específicos. Assim sendo, a TCP tem como fator central a intenção do indivíduo em realizar um determinado comportamento.

O modelo de Azjen (1991) afirma que quanto mais forte a intenção de envolvimento num comportamento, maior a probabilidade de prever o respetivo desempenho. Esta intenção apenas se transforma em comportamento através de um controlo volitivo.

Miller (1956 citado por Ajzen, 1991) afirma que as pessoas poderão criar um elevado número de crenças sobre certos e determinados comportamentos, no entanto estas crenças são apenas relativas a um determinado momento. Segundo o autor (1991), estas crenças são determinantes para a intenção e acção de uma pessoa.

Para Ajzen (1991) as crenças podem dividir-se em crenças comportamentais, crenças normativas ou crenças de controlo e são construídas por pensamentos que abordam a mente quando realizada uma pergunta aberta a um entrevistado sobre determinado comportamento (Ajzen & Fishbein, 1980 citado por Obrusnikova, Block, & Dillon, 2010).

Os comportamentos assentam num *continuum* mas em extremos opostos e numa facilidade ou dificuldade em realizar um determinado comportamento, isto é, num dos polos encontram-se os comportamentos fáceis de realizar e sem problemas de controlo e noutro dos pólos encontram-se os comportamentos difíceis de realizar, o que exige recursos e oportunidades e sobre os quais o controlo é menor.

As crenças comportamentais são aquelas que se relacionam com percepções formadas sobre um determinado resultado e com os custos que advém da realização de determinado comportamento. Estes avaliam-se em positivos ou negativos, criando, deste modo, atitudes em relação aos comportamentos em questão. Assim, aprendemos a favorecer comportamentos dos quais se esperam consequências desejáveis e, por outro lado, formam-se atitudes desfavoráveis em relação a comportamentos que associamos a consequências indesejáveis. Assim sendo, conclui-se que o valor subjetivo do resultado de uma ação contribui para a realização ou não de determinado comportamento (Ajzen, 1991).

Já as crenças normativas estão associadas à possibilidade de um indivíduo ou grupo de indivíduos aprovar ou reprovar a realização de um comportamento. A força de cada crença normativa está diretamente relacionada com a motivação de uma pessoa cumprir a referência em questão. (Ajzen, 1991).

Por último, as crenças de controlo são aquelas que se baseiam na experiência com um determinado comportamento e que são influenciadas por informações diversas sobre esse comportamento que pode aumentar ou reduzir a dificuldade de o realizar. Assim sendo, quantos mais recursos e oportunidades o indivíduo acredita que possui e quantos menos obstáculos e impedimentos antecederem o comportamento, maior a percepção de controlo sobre o mesmo comportamento (Ajzen, 1991).

1.2.3. Teoria do Contacto

Allport (1954) afirma que a Teoria do Contacto (TC) é uma das teorias mais utilizadas quando se trata de estudos sobre as atitudes de profissionais e dos seus pares, em relação a indivíduos com deficiência. O mesmo autor afirma ainda que é necessário especificar as condições que o contacto facilita a percepção da semelhança entre grupos, elaborando uma taxonomia de fatores para estudar a teoria do contacto. Essa taxonomia inclui os seguintes fatores:

- ✓ Factores quantitativos - relacionados com a duração dos contactos, com o número de pessoas envolvidas e ainda com a sua diversidade;
- ✓ Factores de Estatuto - relacionado com o nível do estatuto dos membros e dos próprios grupos em questão;
- ✓ Aspectos de papel: - relacionado com o tipo de papéis, subordinação ou dominância;
- ✓ Atmosfera envolvente - intimamente relacionado com o tipo de contacto (Voluntário ou Involuntário, Real ou Artificial, Típico ou Excepcional);
- ✓ Personalidade dos Indivíduos - Nível de Preconceito, Experiência Prévia do Grupo, Idade e ainda Nível de Instrução.
- ✓ Áreas de Contacto entre Grupos - Profissional, Recreativa, Religiosa e Política.

Hoje em dia, a TC não é apenas utilizada para manter as pessoas unidas mas também para fomentar a integração, promovendo atitudes positivas através de experiências planeadas de interação e um ambiente organizado com precisão (Horne, 1985 & Jones, 1984). Para Sherrill (1998), caso o contacto seja estruturado e implementado poderá auxiliar no combate ao preconceito e aos estereótipos.

Allport (1954) apresenta quatro condições que levam à diminuição do preconceito na situação de real contacto:

- ✓ O contacto deve ser suficientemente íntimo e recíproco para produzir o conhecimento e a compreensão recíprocos.
- ✓ Os membros de vários grupos devem compartilhar a igualdade de estatuto.
- ✓ O incentivo de contacto entre o grupo deve ser criado através de um suporte e autoridade institucional e clima social.
- ✓ A situação de contacto deve conduzir o grupo a fazer algo juntos. Deve exigir no grupo cooperação para conseguir o objetivo.

Segundo Slininger et al. (2000) os contactos, quando frequentes e interativos, focados em objetivos e agradáveis, tornam-se estruturais e promovem o contacto. Ainda assim, acautela pois o contacto direto poderá originar atitudes menos positivas existindo uma falta

de planificação para o contexto desse mesmo contacto ou ambientes inadequados e não estruturados. Tripp et al., (1995) afirmam ainda que condições favoráveis criam algumas mudanças positivas e condições desfavoráveis criam contactos também eles negativos.

1.2.4. A atitude dos alunos em relação à inclusão dos seus pares com deficiências nas aulas de EF

“A atitude do professor assume uma função importante no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Ela é fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, particularmente na construção de uma escola inclusiva” (Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013).

Para Hutzler e Levi (2008) a atitude do aluno sem deficiência para com o aluno com deficiência, está diretamente relacionada com três fatores: (1) o grau em que a criança acredita no resultado da inclusão, seja positivo ou negativo; (2) o que considera ser o que esperam dela, através da opinião dos pais, professores, colegas, entre outros; (3) o grau de competência que a própria criança atribui a si mesma para pertencer a um determinado contexto.

Block (1995) e Block e Obrusnikova (2007) defendem que a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF apresenta benefícios ao nível de atitudes por parte dos alunos sem NEE, isto é, uma criança com NEE pode muito bem ser incluída nas aulas de EF sem prejudicar o bom funcionamento da aula e dos restantes alunos. Ainda Block e Obrusnikova (2007) refletem sobre a ideia de os alunos sem deficiência aprenderem a lidar com a tolerância, tornando-se mais compreensivos e ganhando o sentimento de pertença, o que lhes possibilita uma aproximação dos seus pares (Romer & Haring, 1994 citado por Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008). Assim sendo, os alunos acabam por tornar-se pessoas mais sensibilizadas para as necessidades dos colegas com NEE (Peck, Carlson & Helmstetter, 1992 citado por Panagiotou et al., 2008). Todos estes fatores possibilitam uma melhor aprendizagem quando incluídos em turmas de alunos sem NEE sem prejudicar a prática e desenvolvimento dos colegas sem NEE (Block & Obrusnikova, 2007).

Heacox (2006 citado por Silva, Ribeiro e Carvalho, 2013) refere que é fundamental para o sucesso do ensino diferenciado ter um ambiente de sala de aula que promova a aceitação de diferenças; que afirme os pontos fortes dos alunos e que podem ser usados na sua aprendizagem; que reconheça que o trabalho deve ser justo e diferente; que crie

sentimentos de competência pessoal e confiança na aprendizagem; que encoraje a exploração de interesses, de pontos fortes e preferências de aprendizagem; e que alimente o espírito criativo e valorize o trabalho de todos.

Block e Obrusnikova (2007) destacam três resultados positivos quando os alunos com NEE são incluídos nas aulas de EF com alunos regulares: (1) os alunos com NEE podem ser incluídos com sucesso nas aulas de EF se tiverem apoio; (2) a inclusão de alunos com NEE não tem efeitos negativos sobre os seus pares; (3) os alunos ditos normais apresentam atitudes positivas em relação aos colegas com NEE. Já Obrusnikova et al. (2010) dizem que os alunos que apresentam as atitudes mais favoráveis nas aulas relativamente aos alunos com NEE são aqueles que manifestam os sentimentos mais prazerosos e controlados. Esta ideia confirma o que dizem Hutzler e Levi (2008) ao referirem que atitudes, expectativas e controlo são os fatores mais influenciadores da intenção de participação em atividades competitivas. Murata, Hodge e Little (2000 citado por Qui & Ha, 2012) defendem o incentivo social, a interação social, o jogo cooperativo e o apoio profissional como fatores capazes de facilitar o desenvolvimento de atitudes positivas nos alunos sem deficiência nas aulas de EF.

Assim sendo, Block e Obrusnikova (2007) apresentam seis fatores e aspetos chave para facilitar a compreensão da inclusão dos alunos com NEE: suporte; efeito nos pares sem deficiência; atitudes e intenções das crianças sem deficiências; interações sociais; integração nas aulas de EF; atitudes dos professores de EF.

Hutzler (2003 citado por Obrusnikova et al., 2010) refere que a aceitação social dos alunos com NEE nas aulas de EF está diretamente relacionado com as atitudes que alunos sem deficiência têm para com os primeiros. Caso se verifique o contexto inverso, um contexto de não aceitação social e isolamento dos alunos com NEE, revela-se difícil e prejudicial para o processo de inclusão social como para as suas aprendizagens e consequente progressão (Goodwin & Watkinson, 2000 citado por Qui & Ha, 2012).

A atitude de crianças sem deficiência e a sua aceitação, convivência e cooperação com os seus pares com deficiência é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes de inclusão (Obrusnikova et al., 2010).

1.3 Aprendizagem cooperativa

A promoção do trabalho colaborativo ao nível das práticas de trabalho conjunto entre professores parece uma realidade entre professores e investigadores, mesmo que estas

práticas se verifiquem apenas de forma pontual e com alguma dificuldade na vida da escola e dos professores (Roldão 2007 citado por Pacheco & Leitão 2013).

Ainscow (2000 citado por Pacheco & Leitão, 2013) refere que no sentido de o ensino ser de qualidade, deverá existir uma compreensão e resolução conjunta dos problemas na sensibilização dos professores para a experiência dos colegas, ultrapassando de forma eficaz as barreiras à aprendizagem.

Desta forma, Roldão (2007 citado por Pacheco & Leitão, 2013) não resume o trabalho colaborativo à simples colocação de um grupo de pessoas numa tarefa coletiva: é necessário fomentar as formas de trabalho articulado, pensando e refletindo em conjunto, potencializando, desta forma, o enriquecimento obtido através destas interações.

(...) Investigadores e professores, reconhecem, hoje, que a cooperação entre alunos e a cooperação entre professores, são excelentes estratégias de inclusão, excelentes estratégias de mudança na escola, importantes abordagens na inclusão dos alunos com deficiências e de todo o tipo de diversidades culturais (étnicas, linguísticas, religiosas...), arma importante na luta contra a marginalização, os preconceitos, estereótipos e discriminações (etnocentrismos, racismos, sexismos, egocentrismos, rejeições...) (Leitão, 2010, p.49)

Os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa advém de abordagens comportamentalistas legitimadas por autores como Bandura (1977), Skinner (1968) e Slavin (1994) tendo em conta como é atribuída a importância aos esforços, recompensas do grupo nas formas de aprendizagem e dando especial importância ainda a uma modificação de comportamentos e fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos entre grupos.

Segundo Silva (2009) a flexibilidade curricular e o princípio pedagógico da diferenciação do ensino centrados na cooperação são medidas que permitem dar uma resposta, de igual forma, a todos os alunos dentro de grupos ou de turmas. Nos contextos de aprendizagem e nas comunidades educativas, assume-se a diversidade e heterogeneidade como um valor e a alteridade como fundamento para a pedagogia e para a educação (Perroti, 1997 citado por Leitão, 2010). Olhar o “outro” como ponto de partida é assumir uma educação aberta aos valores da cidadania, equidade e igualdade de oportunidades e de participação na comunidade. (Ouellet, 2002 citado por Leitão, 2010).

Uma escola cooperativa assenta numa escola com espaço de abertura para novas formas de atuação e organização fundamentadas no abraço fraterno, coexistência e cooperação, espaço esse em que toda a cooperação significa atuação conjunta e coordenada com vista a objetivos comuns (Leitão, 2010).

Leitão (2010) reflete sobre quatro direções para a mobilização de uma aprendizagem cooperativa: criação de condições de aceitação e acolhimento; adaptações e modificações curriculares; incentivo à participação e a formação de grupos.

Segundo o mesmo autor, existem caminhos para atingir as quatro direções.

No sentido de atingir a primeira direção, o professor deverá criar um clima social e acolhedor, em que os alunos são e se sentem aceites, não existindo comportamentos de discriminação ou preconceito. Atingir a segunda direção é possível através de adaptações curriculares, em que se podem verificar alterações de objetivos, conteúdos e novas aprendizagens. Já no que diz respeito à terceira direção, que se relaciona com a participação dos alunos, o professor deve fomentar a existência de uma participação efetiva, colocando, possivelmente, o nível de participação ao mesmo nível para todos. Em último lugar, a quarta direção relacionada com a organização e constituição de grupos: é necessário procurar a heterogeneidade dos grupos, aproveitando os pontos fortes e qualidades de cada um, levando os alunos a participar de forma efetiva e conseguindo, com sucesso, obter os objetivos desejados.

Wright e Sudgen (1999 citados por Leitão, 2010) assumem que o professor tem o poder de adaptação de regras das atividades, do material, espaço e grupos indo de encontro às necessidades dos alunos e de uma melhor aprendizagem.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

2.1. Pergunta de partida

Uma pergunta de partida assume-se como um foco de interesse do investigador, uma preocupação relativa a um tema ou um primeiro passo para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a rutura com os preconceitos e noções prévias (Quivy, 1995). No presente trabalho a pergunta de partida que se coloca é a seguinte: As atitudes dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto com esses alunos em anos anteriores?

2.2. Objetivos

O presente trabalho tem como objetivos os seguintes:

Objetivo 1 – Analisar se as atitudes dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF e às crenças comportamentais favoráveis, variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto com esses alunos em anos anteriores.

Objetivo 2 – Analisar se as atitudes dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF e às crenças comportamentais desfavoráveis, variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto com esses alunos em anos anteriores.

Objetivo 3 – Analisar se as atitudes dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF e às crenças normativas, variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto com esses alunos em anos anteriores.

Objetivo 4 – Analisar se as atitudes dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF e às crenças de controlo interno, variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto com esses alunos em anos anteriores.

Objetivo 5 – Analisar se as atitudes dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF e às crenças de controlo externo, variam em função da

presença de alunos com NEE na turma e do contacto com esses alunos em anos anteriores.

2.3. Hipóteses

Segundo Quivy (1995) as hipóteses de estudo traduzem o espírito de descoberta que caracteriza um trabalho científico, baseado numa reflexão teórica e num conhecimento prévia e preparatório de um fenómeno estudado.

Deste modo, as hipóteses de estudo do presente trabalho são as seguintes:

Hipótese 1 – As crenças comportamentais favoráveis, dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto com esses alunos em anos anteriores.

Hipótese 2 – As crenças comportamentais desfavoráveis, dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto com esses alunos em anos anteriores.

Hipótese 3 – As crenças normativas, dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto com esses alunos em anos anteriores.

Hipótese 4 – As crenças de controlo interno, dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto com esses alunos em anos anteriores.

Hipótese 5 – As crenças de controlo externo, dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto com esses alunos em anos anteriores.

2.4. Caracterização das variáveis em estudo

Definidos os objetivos e as hipóteses de estudo, procede-se agora à caracterização das variáveis em estudo. Em cada uma das hipóteses de estudo existem duas variáveis, sendo que as variáveis dependentes são as cinco dimensões em estudo – crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo – e as variáveis independentes são a presença de alunos com NEE na turma e o contacto com NEE em anos anteriores.

As variáveis dependentes são quantitativas, medidas através da média dos itens de cada questionário. As variáveis independentes são qualitativas.

<u>Dimensões</u>	<u>Questões</u>
Crenças Comportamentais Favoráveis	5, 7, 10, 14
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	1, 3, 8, 12
Crenças Normativas	4, 6, 11, 15
Crenças de Controlo Interno	2, 16
Crenças de Controlo Externo	9, 13

Tabela 1- Dimensões de Estudo e itens correspondentes

2.5. Desenho do Estudo

A natureza da recolha de dados do presente estudo é do tipo quantitativo, o estudo em questão é do tipo indutivo tendo em conta que a partir de observações específicas se procuram descobrir padrões de comportamento entre os eventos observados e o desenho de estudo consiste num estudo transversal dado o único momento de recolha de dados. A recolha denomina-se de quantitativa, após análise das respostas dos alunos aos questionários.

2.6. Amostra

No presente estudo participaram 604 alunos do 2º ciclo do ensino básico de escolas no distrito de Lisboa. Da amostra total, 270 alunos (44,7%) são do género masculino e 334 alunos (55,3%) são do género feminino, como confirma a figura abaixo indicada.

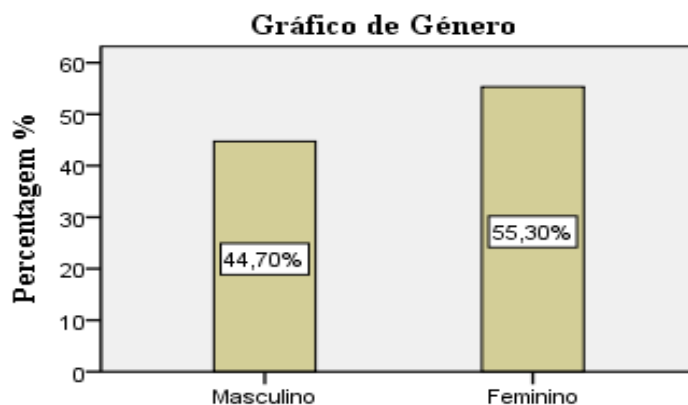


Gráfico 1 – Género dos Alunos inquiridos

No que diz respeito à idade e segundo a figura abaixo, os alunos inquiridos apresentam idades entre os 10 e os 15 anos ($11,29 \pm 0,921$). Do total da amostra, 113 (18,7%) dos inquiridos tem 10 anos, 269 (44,5%) tem 11 anos, 173 (28,6%) tem 12 anos, 36 (6%) tem 13 anos, 11 (1,8%) tem 14 anos e 2 (0,3%) tem 15 anos.

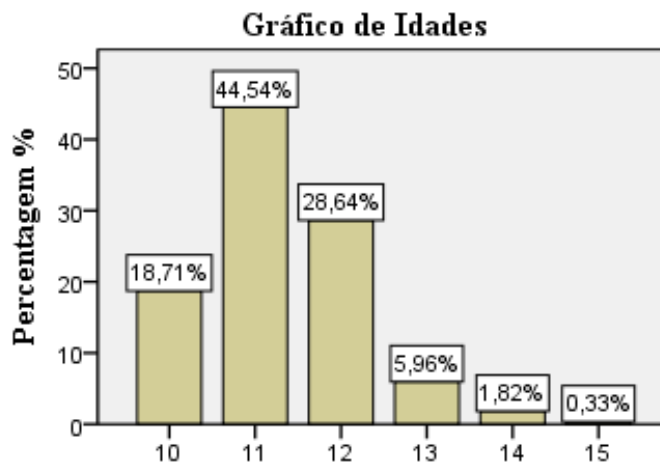


Gráfico 2 - Idades dos alunos inquiridos

Da totalidade da amostra, 136 (22,5%) dos alunos inquiridos frequentam a escola A, 35 alunos (5,8%) frequentam a escola B, 129 alunos (21,4%) frequentam a escola C, 49 (8,1) alunos frequentam a escola D, 211 (34,9%) alunos frequentam a escola E e 44 (7,3%) frequentam a escola F, como se confirma na figura 3.

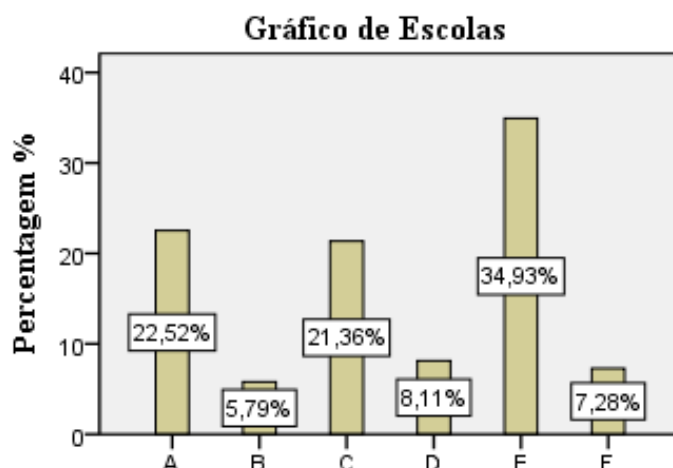


Gráfico 3 - Escolas que os alunos inquiridos frequentam

De todos os alunos inquiridos e de acordo com a figura 4, 333 alunos (55,13%) pertencem a turmas com alunos com NEE e 271 alunos (44,9%) pertencem a turmas sem alunos com NEE. Importa referir que quando agregadas as duas condicionantes, o grupo de alunos sem NEE na turma e sem contacto anterior é de 192 alunos e o grupo de alunos com NEE na turma e com contacto anterior é de 162 alunos.

Gráfico de presença de alunos em turmas com e sem NEE

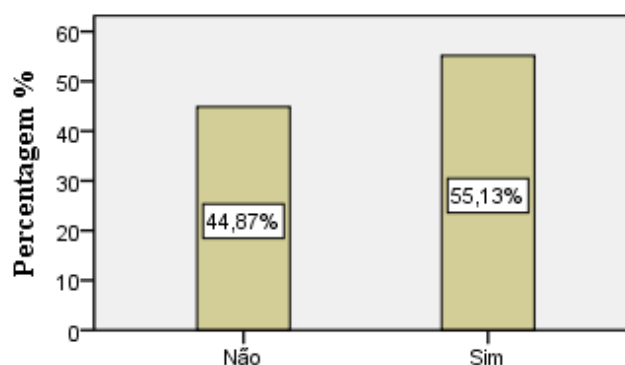


Gráfico 4 - Alunos pertencentes a turmas com e sem alunos com NEE

Relativamente ao facto de os alunos inquiridos já terem frequentado uma turma com NEE em anos anteriores, como indicado na figura 5, 241 (39,9%) afirma já ter frequentado uma turma com alunos NEE, ao invés de 363 (60,1%) afirmar que nunca frequentou uma turma com NEE em anos letivos anteriores.

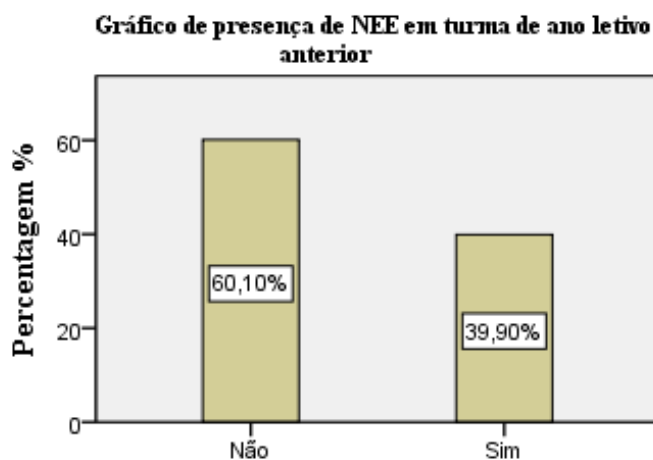


Gráfico 5 - Alunos inquiridos que já frequentaram turmas com alunos com NEE em anos anteriores

Da totalidade de alunos pertencentes a turmas com alunos com NEE, como comprova a figura 6, 77 alunos (23,1%) correspondem a uma turma com alunos com uma deficiência mental, também 77 dos alunos (23,1%) pertencem a uma turma com alunos com uma deficiência motora, 13 alunos (3,9%) pertencem a uma turma com alunos com uma deficiência auditiva e, por último, 155 alunos (46,5%) correspondem a uma turma com alunos com problemas emocionais.

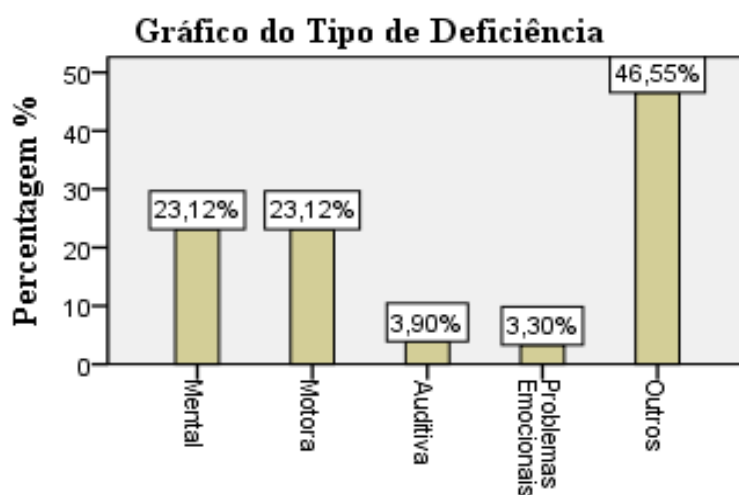


Gráfico 6 - Tipo de deficiência dos alunos com NEE

Por último, no que diz respeito à origem dos alunos inquiridos, 5 (0,8%) são provenientes da América do Sul, 1 (0,2%) são provenientes da América do Norte, 9 (1,5%) são oriundos da Europa, 13 (2,2%) são oriundos de África, 1 (0,2%) são originários da Ásia e 575 (95,2) são oriundos de Portugal, como confirma a figura 7.

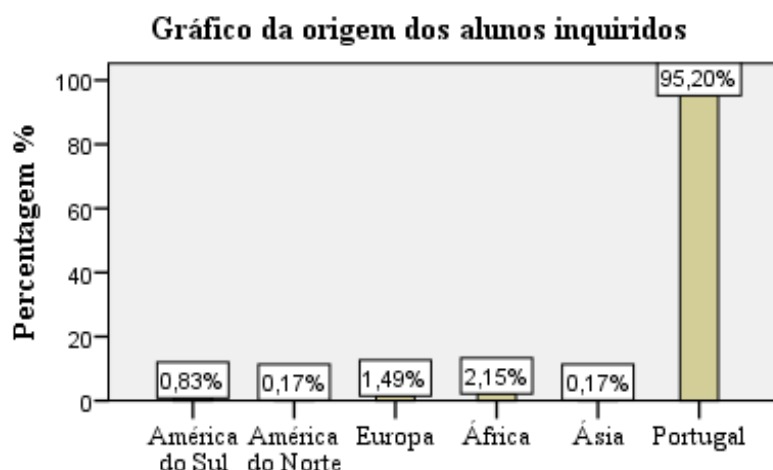


Gráfico 7- Origem dos Alunos Inquiridos

2.7. Instrumentos de medida

O instrumento utilizado no trabalho foi um inquérito por questionário anteriormente validado pelo Professor Doutor Francisco Ramos Leitão. Quivy (1995) assume o inquérito por questionário como uma série de perguntas, normalmente representativas de determinada população, relativas à situação social, profissional, opiniões, atitudes relativas a opções, questões humanas ou sociais ou as suas próprias expectativas ou nível de conhecimentos. O instrumento em questão no trabalho foi o inquérito por questionário denominado AID-EF – Atitudes dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, 2014). O questionário referido apresenta duas versões: uma das versões para ser aplicada em turmas com alunos com NEE (Anexo 1) e a segunda versão para ser aplicada em turmas sem alunos com NEE (Anexo 2).

Relativamente ao AID-EF, questionário sobre crenças (comportamentais, normativas e de controlo) baseado na TCP de Ajzen (1991) apresenta duas versões, como referido: uma versão para as turmas com alunos com NEE apresentando-se ao abrigo do Decreto-Lei

3/2008, e outra versão para as turmas com alunos sem NEE. Este questionário é constituído por dezasseis questões, utiliza igualmente a escala de Likert adaptada com possibilidade de seis parâmetros de resposta que oscilam entre “1” – discordo totalmente – a 6 - “concordo totalmente”. Ainda o mesmo questionário está dividido em quatro dimensões sobre três tipos de crenças: crenças comportamentais favoráveis – itens cinco, sete, dez e catorze -, crenças comportamentais desfavoráveis – itens um, três, oito e doze -, crenças normativas – itens quatro, seis, onze e quinze -, e, por último, crenças de controlo interno – itens dois e dezasseis – e crenças de controlo externo – itens nove e treze.

É de referir que o conteúdo do questionário para turmas com NEE e para turmas sem NEE é idêntico, alterando apenas o conteúdo verbal: para turmas com NEE o tempo verbal é o presente do indicativo, enquanto que para as turmas sem NEE o tempo verbal utilizado é o futuro do indicativo, possibilitando uma análise comparativa entre respostas e uma possível disparidade das mesmas em relação a um mesmo conteúdo exposto de forma diferente.

2.8. Procedimentos

2.8.1. Procedimentos Operacionais

Numa primeira fase, procedeu-se ao contacto com a Diretora da Escola, pedindo a devida autorização e realizando a identificação das turmas com e sem alunos NEE, bem como conhecimento das NEE em questão. Após tratadas todas as autorizações ao nível da escola, Diretor de Turma (DT), professor de EF e respetivos Encarregados de Educação, procedeu-se à realização dos questionários nas turmas e respetiva recolha de dados.

Enquanto professora estagiária de EF da escola, procedeu-se à explicação da temática, do conjunto de questões do questionário, respetivos objetivos e à informação sobre o total anonimato e confidencialidade das suas respostas.

2.8.2. Procedimentos Estatísticos

A base de dados que sustentou o presente trabalho foi elaborada no programa informático Microsoft Office Excel. Após o tratamento de dados nesta base de dados, elaborou-se a análise descritiva recorrendo ao software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Neste mesmo software, SPSS, procedeu-se a uma análise inferencial,

utilizando o Teste-T para comparar as variáveis dependentes – crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo – e as variáveis independentes – presença ou ausência de alunos com NEE em EF.

Considerou-se um nível de significância fixado nos 5% (0.05).

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

3.1. Análise Descritiva

A partir do questionário realizado e aplicado – AID-EF – sobre os cinco tipos de crenças (crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo) serão apresentados os resultados relativos às mesmas. Para esta apresentação, far-se-à referência os valores relativos à média, desvio padrão, mínimo e máximo, relativamente às variáveis do estudo.

Os valores apresentados abaixo referem-se aos cinco tipos de crenças, pelo que posteriormente apresentar-se-ão os resultados relativos a cada questão do questionário. Os valores e resultados sobre os cinco tipos de crenças são os seguintes:

Variáveis Dependentes	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	Turmas sem NEE e sem/ contacto anterior	Turmas com NEE e com contacto anterior	Turmas sem NEE e sem/ contacto anterior	Turmas com NEE e com contacto anterior		
Crenças Comportamentais Favoráveis	4.346	4.557	2.085	2.134	1	6
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	2.734	2.552	1.653	1.597	1	6
Crenças Normativas	4.489	4.647	2.119	2.156	1	6
Crenças de Controlo Interno	4.483	4.787	2.117	2.188	1	6
Crenças de Controlo Externo	4.385	4.796	2.094	2.189	1	6

Tabela 2 – Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo relativamente às variáveis do estudo

Relativamente à tabela 3, correspondente aos cinco tipos de crença, observam-se que os valores médios de alunos com NEE na turma e com contacto anterior e alunos sem NEE e sem contacto anterior são superiores ao valor estipulado na escala de Likert (3,5) com excepção de um dos domínios: crenças comportamentais desfavoráveis que se encontra abaixo deste valor.

Descrevendo o resultado, a média relativa à presença de alunos com NEE nas turmas com contacto anterior, no que diz respeito ao domínio das crenças comportamentais desfavoráveis foi de 2.552 e a média da ausência de alunos com NEE e sem contacto, também relativa ao domínio das crenças comportamentais desfavoráveis foi de 2.734, ambos valores abaixo do valor médio da escala de Likert, o que se revela positivo.

Nos restantes domínios, todos os valores médios se encontram acima do valor médio da escala de Likert, o que revela atitudes positivas relativamente a esse tipo de crenças nas aulas de EF. O domínio que revela as atitudes mais positivas no que diz respeito à presença de NEE na turma e com contacto anterior foi o das crenças de controlo externo, tendo o valor médio mais elevado com 4.796 e o domínio que revela as atitudes mais positivas no que diz respeito à ausência de NEE na turma e sem contacto anterior foi o das crenças normativas, com um valor médio de 4.489.

3.1.1. Crenças comportamentais favoráveis

Os valores e resultados sobre as crenças comportamentais favoráveis são os seguintes:

Crenças Comportamentais Favoráveis	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	Turmas sem NEE e sem/ contacto anterior	Turmas com NEE e com contacto anterior	Turmas sem NEE e sem/ contacto anterior	Turmas com NEE e com contacto anterior		
5. Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de EF do que se tivessem aulas separadas, só para eles	3.765	3.333	1.940	1.825	1	6
7. Nas aulas de EF, os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma	4.307	4.691	2.075	2.165	1	6
10. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ensinam-me a ser mais tolerante para com os meus colegas	4.708	5.191	2.169	2.278	1	6

14. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas	4.604	5.012	2.146	2.239	1	6
--	-------	-------	-------	-------	---	---

Tabela 3 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Comportamentais Favoráveis

Relativamente à tabela 3, sobre as crenças comportamentais favoráveis, todas as questões apresentam valores acima da escala de Likert (3.5), quer no grupo com presença de alunos com NEE na turma e com contacto anterior, quer no grupo com ausência de alunos com NEE na turma e sem contacto anterior, com excepção dos valores da questão número 5 no grupo dos alunos com NEE e com contacto, não se mostrando significativo.

As questões 10 e 14 são as que apresentam valores médios mais elevados quando questionados, respetivamente, sobre a inclusão como potenciadora de atitudes mais tolerantes e sobre a inclusão como potenciadora de atitudes compreensivas e de apoio. A primeira apresenta um valor médio de 5.191 para a presença de alunos com NEE nas turmas e com contacto anterior e 4.708 para a ausência de alunos com NEE nas turmas e sem contacto anterior; a segunda apresenta um valor médio de 5.012 para a presença de alunos com NEE nas turmas e com contacto anterior e de 4.604 para a ausência de alunos com NEE nas turmas e sem contacto anterior.

Assim sendo, relativamente a este tipo de crenças, conclui-se que os alunos de ambos os grupos apresentam e têm atitudes positivas quando na presença de alunos NEE nas aulas, defendendo a ideia de que estes últimos os ajudam a ser melhores colegas, mais tolerantes, compreensivos e que os alunos NEE aprendem tanto ou mais quando incluídos nas turmas com alunos ditos normais.

3.1.2. Crenças comportamentais desfavoráveis

Os valores e resultados sobre as crenças comportamentais desfavoráveis são os seguintes:

Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	Turmas sem NEE e sem/ contacto anterior	Turmas com NEE e com contacto anterior	Turmas sem NEE e sem/ contacto anterior	Turmas com NEE e com contacto anterior		
1. A presença de alunos com deficiência nas aulas de EF prejudica a minha aprendizagem	2.391	1.932	1.546	1.389	1	6
3. O facto de haver alunos com deficiência na turma perturba o normal funcionamento das aulas	2.604	2.377	1.613	1.542	1	6
8. Eu divirto-me mais nas aulas de EF, se na turma não houver alunos com deficiência	3.083	2.962	1.755	1.721	1	6
12. Por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz com que não participe tanto nas aulas de EF	2.854	2.938	1.689	1.714	1	6

Tabela 4 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Comportamentais Desfavoráveis

Relativamente à tabela 4, sobre as crenças comportamentais desfavoráveis, todas as questões apresentam valores abaixo da escala de Likert (3.5), quer no grupo com presença de alunos com NEE na turma e com contacto anterior, quer no grupo com ausência de alunos com NEE na turma e sem contacto anterior, o que, só por si, se revela positivo.

Os valores médios mais baixos, relativamente aos dois grupos, revelam-se na questão 1, demonstrando que os alunos não consideram que a presença de alunos NEE nas turmas prejudique o seu rendimento ou a sua aula. Estes valores mostram-se positivos, indo ao encontro dos objetivos inclusivos das aulas de EF.

Os valores médios mais altos, relativamente aos dois grupos, relevam-se na questão 8 e 12 pois, apesar de o valor médio se encontrar abaixo do valor médio de referência na escala de Likert, ambos os grupos demonstram algum constrangimento pela presença dos alunos com NEE no que diz respeito ao seu divertimento e participação, principalmente aqueles que nunca revelaram contacto com estes alunos.

De um modo geral, relativamente a este tipo de crenças, conclui-se que os alunos revelam também eles atitudes positivas quando na presença de alunos NEE, afirmando que não prejudica a sua aprendizagem nem o bom funcionamento da aula.

3.1.3. Crenças normativas

Os valores e resultados sobre as crenças normativas são os seguintes:

Crenças Normativas	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	Turmas sem NEE e sem/ contacto anterior	Turmas com NEE e com contacto anterior	Turmas sem NEE e sem/ contacto anterior	Turmas com NEE e com contacto anterior		
4. O meu professor de EF espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência	5.260	5.450	2.293	2.335	1	6
6- Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de EF na sua turma e não separadamente	4.046	4.346	2.011	2.084	1	6
11 – Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de EF	4.052	3.703	2.012	1.924	1	6
15 – Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de EF	4.599	5.086	2.144	2.255	1	6

Tabela 5 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Normativas

Relativamente à tabela 5, sobre as crenças normativas, todas as questões apresentam valores acima da escala de Likert (3.5), quer no grupo com presença de alunos com NEE na turma e com contacto anterior, quer no grupo com ausência de alunos com NEE na turma e sem contacto anterior

Os valores médios mais altos, relativamente aos dois grupos, revelam-se na questão 4, ao afirmarem que o professor de EF espera que os alunos tratem os alunos com deficiência com respeito.

Logo de seguida, os valores médios situam-se acima do valor médio da escala de Likert, relativamente aos dois grupos, revelando os alunos atitudes positivas no que diz respeito ao que pensam ser o pensamento dos encarregados de educação sobre os alunos com NEE, afirmando que estes defendem que a presença deste tipo de alunos em nada prejudica o seu rendimento e a qualidade da aula. No que diz respeito à questão 6, os resultados revelam-se igualmente positivos, concordando os alunos que os alunos com NEE não devem fazer aulas de EF em turmas diferentes, mas sim nas suas turmas, respeitando o processo inclusivo na turma e na escola.

De um modo geral, relativamente a este tipo de crenças, conclui-se que os alunos revelam também eles atitudes positivas quando na presença ou futura presença de alunos NEE na turma e nas aulas.

Assim sendo, conclui-se que o professor, os encarregados de educação e os colegas de turma, respetivamente por ordem de média mais elevada, são agentes de ensino com as atitudes mais positivas.

3.1.4. Crenças de controlo interno

Os valores e resultados sobre as crenças de controlo interno são os seguintes:

Crenças Controlo Interno	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	Turmas sem NEE e sem/ contacto anterior	Turmas com NEE e com contacto anterior	Turmas sem NEE e sem/ contacto anterior	Turmas com NEE e com contacto anterior		
2 – Nas aulas de EF, quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os	4.760	5.025	2.182	2.242	1	6

16 – Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência	4.204	4.549	2.050	2.132	1	6
--	-------	-------	-------	-------	---	---

Tabela 6 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças de Controlo Interno

Relativamente à tabela 6, sobre as crenças de controlo interno, todas as questões apresentam valores acima da escala de Likert (3.5), quer no grupo com presença de alunos com NEE na turma e com contacto anterior, quer no grupo com ausência de alunos com NEE na turma e sem contacto anterior.

Os valores médios revelam-se altos, relativamente aos dois grupos, em ambas as questões, mostrando que os alunos percebem a importância de ajudar no processo de ensino dos alunos com NEE nas aulas de EF e de manter contacto e relação com estes alunos fora das aulas de EF, revelando-o no dia-a-dia.

3.1.5. Crenças de controlo externo

Os valores e resultados sobre as crenças de controlo externo são os seguintes:

Crenças Controlo Externo	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	Turmas sem NEE e sem/ contacto anterior	Turmas com NEE e com contacto anterior	Turmas sem NEE e sem/ contacto anterior	Turmas com NEE e com contacto anterior		
9 – O meu professor de EF modifica as atividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas	4.167	4.475	2.040	2.115	1	6
13 – Para os alunos com deficiência poderem participar mais ativamente nas aulas de EF, o professor pede a colaboração de todos nós	4.604	5.117	2.146	2.262	1	6

Tabela 7 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Controlo Externo

Relativamente à tabela 7, sobre as crenças de controlo externo, todas as questões apresentam valores acima da escala de Likert (3.5), quer no grupo com presença de alunos com NEE na turma e com contacto anterior, quer no grupo com ausência de alunos com NEE na turma e sem contacto anterior.

Os valores médios revelam-se altos, relativamente aos dois grupos, em ambas as questões, mostrando que os alunos têm a percepção de que os professores adaptam as aulas consoante as características dos alunos ditos normais e dos alunos com NEE, diferenciando o ensino e moldando-o às necessidades de cada um e que, para que tal processo seja possível, é o primeiro a pedir a colaboração dos restantes colegas na inclusão dos alunos com NEE.

3.2. Análise Inferencial

À luz do procedimento na análise descritiva, far-se-à a análise inferencial relativa aos cinco tipo de crenças em estudo relativamente a cada uma das hipóteses de estudo. Nas tabelas abaixo, será possível verificar o nível de significância entre as variáveis dependentes e as variáveis independentes do estudo.

Assim sendo, os resultados relativos às cinco dimensões em estudo são os seguintes:

	Crenças Comportamentais Favoráveis	Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Crenças Normativas	Crenças de Controlo Interno	Crenças de Controlo Externo
t	-2.249	1.635	-1.676	-2.529	-3.377
P	0.02	0.10	0.09	0.01	0.00

Tabela 8 - Valores de t e p em relação às dimensões do estudo

3.2.1. Hipótese 1

H1: As crenças comportamentais favoráveis, dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto anterior.

H0: As crenças comportamentais favoráveis, dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, não variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto anterior.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças Comportamentais Favoráveis	Turmas s/ NEE e s/ contacto anterior	4.346	2.085	0.02	-2.249
	Turmas c/ NEE e c/ contacto anterior	4.557	2.134		

Tabela 9 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças Comportamentais Favoráveis

Relativamente à tabela 9, correspondente à dimensão das crenças comportamentais favoráveis, verifica-se um $p=0.02$, abaixo dos 0.05 de referência. Deste modo, há evidência para rejeitar a H_0 , rejeitamos a H_0 e aceitamos a primeira hipótese de estudo ($p<0.05$).

3.2.2. Hipótese 2

H2: As crenças comportamentais desfavoráveis, dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto anterior.

H0: As crenças comportamentais desfavoráveis, dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, não variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto anterior.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Turmas s/ NEE e s/ contacto anterior	2.734	1.653	0.10	1.635
	Turmas c/ NEE e c/ contacto anterior	2.552	1.597		

Tabela 10 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças Comportamentais Desfavoráveis

Relativamente à tabela 10, correspondente à dimensão das crenças comportamentais desfavoráveis, verifica-se um $p=0.10$, acima dos 0.05 de referência. Deste modo, não há evidência para rejeitar a H_0 , aceitamos a H_0 e rejeitamos a segunda hipótese de estudo ($p>0.05$).

3.2.3. Hipótese 3

H3: As crenças normativas, dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto anterior.

H0: As crenças normativas, dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, não variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto anterior.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças Normativas	Turmas s/ NEE e s/ contacto anterior	4.489	2.119	0.09	-1.676
	Turmas c/ NEE e c/ contacto anterior	4.467	2.156		

Tabela 11 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças Comportamentais Normativas

Relativamente à tabela 11, correspondente à dimensão das crenças normativas, verifica-se um $p=0.09$, acima dos 00.5 de referência. Deste modo, não há evidência para rejeitar a H_0 , aceitamos a H_0 e rejeitamos a terceira hipótese de estudo ($p>0.05$).

3.2.4. Hipótese 4

H4: As crenças de controlo interno, dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto anterior.

H0: As crenças de controlo interno, dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, não variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto anterior.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
	Turmas s/ NEE e s/ contacto anterior	4.483	2.117		

Crenças de Controlo Interno	Turmas c/ NEE e c/ contacto anterior	4.787	2.188	0.01	-2.529
-----------------------------	--------------------------------------	-------	-------	------	--------

Tabela 12 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças de Controlo Interno

Relativamente à tabela 12, correspondente à dimensão das crenças de controlo interno, verifica-se um $p=0.01$, abaixo dos 00.5 de referência. Deste modo, há evidência para rejeitar a H_0 , rejeitamos a H_0 e aceitamos a quarta hipótese de estudo ($p<0.05$).

3.2.5. Hipótese 5

H5: As crenças de controlo externo, dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto anterior.

H0: As crenças de controlo interno, dos alunos do segundo ciclo, relativas à inclusão nas aulas de EF, não variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto anterior.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças de Controlo Externo	Turmas s/ NEE e s/ contacto anterior	4.385	2.094	0.00	-3.377
	Turmas c/ NEE e c/ contacto anterior	4.794	2.189		

Tabela 13 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças de Controlo Externo

Relativamente à tabela 13, correspondente à dimensão das crenças de controlo interno, verifica-se um $p=0.000$, abaixo dos 00.5 de referência. Deste modo, há evidência para rejeitar a H_0 , rejeitamos a H_0 e aceitamos a quinta hipótese de estudo ($p<0.05$).

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÃO

4.1. Crenças Comportamentais Favoráveis

No teste aplicado entre a variável independente das crenças comportamentais favoráveis e as variáveis dependentes da presença de NEE na turma e do contacto anterior, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos analisados. A média geral do grupo de alunos com presença de NEE na turma e com contacto anterior foi de 4.557, enquanto que a do grupo sem presença de NEE na turma e sem contacto anterior foi de 4.346.

Na totalidade das questões e apesar das diferenças estatisticamente significativas, o valor médio estipulado ultrapassou, nos dois grupos, o valor médio da escala de Likert, traduzindo-se este valor em atitudes positivas quer por parte dos alunos com NEE na turma e com contacto anterior quer por parte dos alunos sem NEE na turma e sem contacto anterior. Estes valores permitem concluir que os alunos que nunca mantiveram contacto ou que nunca experienciaram aulas com alunos NEE, têm, também eles, a perceção da importância deste trabalho inclusivo e da importância do trabalho colaborativo, apesar de os alunos com NEE na turma e com contacto anterior terem as atitudes mais favoráveis. Ambos os grupos em estudo referem, através dos valores mencionados, a importância dos alunos com NEE terem aulas com alunos ditos normais e não em separado, a forte aceitação deste tipo de alunos nas suas aulas e o facto de esta presença os ajudar a serem colegas mais tolerantes e convictos de que a ajuda que lhes facultam os torna melhores colegas.

Block (1995) e Block e Obrusnikova (2007) ajudam-nos a compreender esta ideia referindo que a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF apresenta muitos benefícios ao nível das atitudes dos alunos sem NEE, no que diz respeito a uma maior tolerância, ao ganho de sentimentos de pertença e de compreensão. Leitão (2010) defende a inclusão dos alunos com NEE no sistema educativo visto afirmar que a educação e intervenção especializada não proporcionam as interações que as aulas podem proporcionar.

Já Lieber, Capell, Sandália, Wolfberg, Horn e Bechman (1998) citado por Panagiotou et al. (2008) afirmam que esta proximidade entre alunos ditos normais e alunos com NEE acabam por desenvolver laços empáticos, aceitando melhor a diferença. Assim sendo, quando o trabalho se realiza com cooperação, a predisposição para um maior apoio aumenta perante os seus pares com deficiência (Nielsen, 1999).

Esta cooperação e aceitação ajuda a desenvolver nos alunos o sentido da diferença, desenvolve a empatia e ajuda-os a aceitar as diferenças individuais de cada criança

(Lieber, Capell, Sandália, Wolfberg, Horn & Bechman, 1998 citado por Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008), a serem conscientes e sensíveis às suas necessidades crianças (Peck, Carlson & Helmstetter, 1992 citado por Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008) e a aprender mais e melhor sobre pessoas com necessidades educativas especiais. (Horvat, 1990 citado por Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008).

4.2. Crenças Comportamentais Desfavoráveis

No mesmo teste aplicado entre a variável independente das crenças comportamentais desfavoráveis e as variáveis dependentes da presença de NEE na turma e do contacto anterior, verificamos que não existem diferenças significativas entre os dois grupos analisados. A média geral do grupo de alunos com presença de NEE na turma e com contacto anterior foi de 2.552, enquanto que a do grupo sem presença de NEE na turma e sem contacto anterior foi de 2.734.

Na totalidade das questões e apesar da não existência de diferenças estatisticamente significativas, o valor médio estipulado não ultrapassou o valor médio da escala de Likert, traduzindo-se este valor nas atitudes mais positivas e mais favoráveis por parte dos alunos com NEE na turma e com contacto anterior mas também positivas por parte dos alunos sem NEE na turma e sem contacto anterior. Estes valores permitem concluir que, em ambos os grupos, se confirma a percepção de que a presença de alunos com NEE não prejudica a sua aprendizagem nem o bom funcionamento da aula, de que não se divertem mais ou menos pela sua presença am aula e que o comportamento de alunos com NEE não influencia a sua intervenção durante as aulas.

Estes resultados vem de encontro às ideias de Rodrigues (2006) ao afirmar que a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF em nada prejudica a aprendizagem dos alunos e que, pelo contrário, a sua aceitação, valorização de diferenças individuais e cooperação, promovem o processo inclusivo. Leitão (2010) afirma ainda que esta relação é positiva para todos, pelo desenvolvimento da compreensão, entreajuda e cooperação.

Block e Obrusnikova (2007) corroboram esta ideia confirmando que a aceitação social é um fator fundamental para a inclusão de alunos com NEE no sistema educativo. Goodwin e Watkinson (2000 citado por Qi & Há, 2012) confirmam as ideias anteriormente referidas, afirmando que a presença de alunos com NEE não prejudica o clima de aula nem a

aprendizagem dos alunos ditos normais, trazendo, pelo contrário, uma maior participação e partilha de comportamentos por parte dos alunos com NEE. Os mesmos autores afirmam que o isolamento dos alunos com NEE poderá ser prejudicial diminuindo-lhes a sua participação em grupos e, por consequência, as suas competências.

4.3. Crenças Normativas

Aplicado o mesmo teste entre a variável independente das crenças normativas e as variáveis dependentes da presença de NEE na turma e do contacto anterior, verificamos que não existem igualmente diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos analisados. A média geral do grupo de alunos com presença de NEE na turma e com contacto anterior foi de 4.647, enquanto que a do grupo sem presença de NEE na turma e sem contacto anterior foi de 4.489.

Na totalidade das questões e apesar da não existência de diferenças estatisticamente significativas, o valor médio estipulado ultrapassou o valor médio da escala de Likert, traduzindo-se este valor em atitudes mais positivas e mais favoráveis por parte dos alunos com NEE na turma e com contacto anterior mas também positivas por parte dos alunos sem NEE na turma e sem contacto anterior. Estes valores permitem concluir que em ambos os grupos os alunos consideram que o professor espera que tratem os alunos com NEE com respeito, voltam a confirmar as ideias de que o processo inclusivo destes alunos os torna alunos mais tolerantes e receptivos e que os alunos com NEE não devem realizar as aulas separadamente dos alunos ditos normais. Os resultados permitem ainda concluir que os encarregados de educação têm um papel fundamental neste processo e nas atitudes dos seus educandos, afirmando estes que têm a percepção que os seus pais não concordam que a presença de alunos com NEE na turma prejudique a sua aprendizagem.

Estudos que corroboram estas ideias afirmam que o professor deve criar condições de acesso a todos os alunos, minimizando barreiras e impossibilidades, adequando o processo de ensino às capacidades e necessidades dos alunos (Leitão, 2010). Existe um sentimento de responsabilidade dos professores no processo inclusivo (Kozub, 2003 citado por Vázquez et al, 2011) em fazer com que os alunos se respeitem apesar das suas dificuldades (Hutzler, 2003; Sherrill, 2004 citado por Kudláček, Ješina, & Wittmanová, 2011).

Existem mesmo estudos que confirmam mesmo que a idade dos alunos influencia as suas atitudes, no sentido em que os mais novos são mais influenciados pelos adultos e os mais velhos pelos seus pares. pares (Obrusnikova et al., 2010; Obrusnikova e Dillon, 2012).

4.4. Crenças de Controlo Interno

Aplicado o mesmo teste entre a variável independente das crenças de controlo interno e as variáveis dependentes da presença de NEE na turma e do contacto anterior, verificamos que, uma vez mais, existem diferenças significativas entre os dois grupos analisados. A média geral do grupo de alunos com presença de NEE na turma e com contacto anterior foi de 4.787, enquanto que a do grupo sem presença de NEE na turma e sem contacto anterior foi de 4.483.

Na totalidade das questões e apesar das diferenças estatisticamente significativas, o valor médio estipulado ultrapassou o valor médio da escala de Likert, traduzindo-se este valor em atitudes mais positivas e mais favoráveis, mais uma vez, por parte dos alunos com NEE na turma e com contacto anterior mas também positivas por parte dos alunos sem NEE na turma e sem contacto anterior. Estes valores permitem concluir que, apesar dessas mesmas diferenças e do grupo com NEE e com contacto anterior apresentar valores mais elevados, ambos os grupos estão em concordância e demonstram atitudes positivas, mais uma vez, quando interrogados sobre a ajuda que dão aos alunos com NEE na turma e ainda com o facto de terem e existir relação com estes alunos fora da aula e da escola, revelando-se fundamental para o sucesso deste processo inclusivo e cooperativo.

Esta ligação entre os alunos dentro e fora da escola será um auxílio no desenvolvimento das suas habilidades sociais, competitivas e mesmo íntimas. (Hartup, 1989, 1992, citado por Camargo & Bosa, 2009), uma vez que a cooperação de todos e dos profissionais especializados se relaciona diretamente com o ensino cooperativo, criando medidas educativas de apoio aos alunos (Sherrill, 2004 citado por Hutzler & Levi, 2008).

O papel destes profissionais terá um efeito muito positivo e importante nos alunos tendo em conta que a cooperação entre profissionais facilita o desenvolvimento de aprendizagens adaptadas às necessidades e que oferece oportunidades de acesso a todos (Leitão, 2010), remetendo-nos para o conceito de humanidade e prestando auxílio aos alunos

com NEE. É importante referir que a atitude dos professores influenciará diretamente o comportamento dos alunos em aula.

4.5. Crenças de Controlo Externo

Por último, e aplicado o mesmo teste entre a variável independente das crenças de controlo externo e as variáveis dependentes da presença de NEE na turma e do contacto anterior, verificamos que existem diferenças significativas entre os dois grupos analisados. A média geral do grupo de alunos com presença de NEE na turma e com contacto anterior foi de 4.796, enquanto que a do grupo sem presença de NEE na turma e sem contacto anterior foi de 4.385. Na totalidade das questões e apesar das diferenças estatisticamente significativas, o valor médio estipulado ultrapassou o valor médio da escala de Likert, traduzindo-se, também este valor, em atitudes mais positivas e mais favoráveis por parte dos alunos com NEE na turma e com contacto anterior mas também positivas por parte dos alunos sem NEE na turma e sem contacto anterior. Estes valores permitem concluir que, apesar dessas mesmas diferenças e do grupo com NEE e com contacto anterior apresentar valores mais elevados, ambos os grupos defendem que o professor adapta a aula de acordo com as necessidades, potencialidades e dificuldades dos alunos, permitindo a participação de todos os alunos ditos normais e dos alunos com NEE, pedindo, para este efeito, a colaboração de todos.

Corroborar estas afirmações a Declaração de Salamanca (1994) afirmando que a adaptação do currículo para os alunos com NEE participarem ativamente nas aulas é uma realidade, defendendo-se o direito de igualdade de oportunidades e de uma escola para todos. Esta adaptação deve oferecer oportunidades de acesso a todos (Leitão, 2010) remetendo-nos para o conceito de comunidade e ajudando os alunos com NEE. (Stainback & Stainback (1996, citados por O'Brien, Kudláček & Howe, 2009).

Silva (2009) diz-nos que sempre que necessário deverá proceder-se à adaptação e ajuste no currículo levando à participação de todos. Esta flexibilidade e diferenciação de ensino permite dar resposta a todos os alunos dentro de um grupo ou de uma turma. (Silva, 2007 citado por Silva, 2009).

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como principal objetivo a comparação entre a existência de crenças comportamentais favoráveis e desfavoráveis, crenças normativas e as crenças de controlo interno e externo entre turmas com presença de NEE e com contacto anterior e turmas sem presença de NEE e sem contacto anterior.

Após análise e tratamento de dados, através das análises descritiva e inferencial, torna-se essencial perceber se os objetivos estipulados e propostos foram alcançados. Com base nos resultados anteriormente referidos, concluímos que foram aceites três hipóteses de estudo – a primeira, quarta e a quinta – e rejeitadas duas – a segunda e a terceira. Relativamente aos cinco tipos de crenças e ao grupo de alunos com NEE na turma e com contacto anterior, o valor médio mais elevado foi o das crenças de controlo externo com 4.796, seguindo-se o das crenças de controlo interno e crenças normativas com 4.787 e 4.647, respetivamente; posteriormente o das crenças comportamentais favoráveis com 4.557 e, por fim, o das crenças comportamentais desfavoráveis, com 2.552, só de si um fator positivo. Já no que diz respeito aos cinco tipos de crenças e ao grupo de alunos sem NEE na turma e sem contacto anterior, o valor médio mais elevado foi o das crenças normativas e de controlo interno, com 4.489 e 4.483, respetivamente, seguindo-se as crenças de controlo externo com 4.385; posteriormente o das crenças comportamentais favoráveis com 4.346 e, por último, o das crenças comportamentais desfavoráveis com 2.734, revelando, também por si, um fator positivo. Abordando cada uma das crenças em particular e no que diz respeito às crenças comportamentais favoráveis, em ambos os grupos existem diferenças mas ainda assim os valores revelam-se positivos, o que se traduz em atitudes positivas, quer na presença quer numa futura presença de alunos com NEE nas turmas. Os alunos defendem que os alunos com NEE aprendem mais nas suas turmas do que em turmas separadas. Este foi um dos valores mais baixos, no entanto, acima da escala de Likert nos alunos com contato e abaixo da escala de Likert nos alunos sem contacto, concluindo-se que há uma divisão de percepções quanto ao sucesso de ensino incluídos numa turma em separado ou juntamente com as suas turmas. Ainda assim, ambos os grupos defendem que os alunos com NEE são bem aceites e que este processo inclusivo ajuda estes mesmos alunos a desenvolverem atitudes mais tolerantes e compreensivas, no sentido de os ajudarem.

No que diz respeito às crenças comportamentais desfavoráveis, não existem diferenças significativas entre os grupos, no entanto ambos apresentam atitudes positivas. Ambos os grupos consideram que a presença dos alunos com NEE na turma não prejudica, de todo, a sua aprendizagem nem o bom funcionamento da turma; os alunos não consideram que se divertiriam mais sem a sua presença e que o comportamento dos alunos com NEE em nada influencia a sua participação. Em ambos os grupos e na totalidade das questões, os valores encontram-se abaixo do estipulado como referência na escala de Likert, revelando poucas atitudes desfavoráveis ou pouco positivas.

Relativamente às crenças normativas, as diferenças também não se revelaram estatisticamente significativas entre os dois grupos em estudo. No entanto, as atitudes mantêm-se positivas pois, em ambos os grupos, existe a concordância, através dos valores, de que o professor, na sala de aula, exige e pede respeito pelos alunos com NEE no sentido de uma melhor inclusão dos mesmos na turma e que os alunos com NEE, mais uma vez, devem fazer as aulas com as suas turmas e não em turmas separadas. Já no que diz respeito às percepções dos alunos sobre os seus colegas, em ambos os grupos a tendência é a afirmação de que os colegas não consideram que os alunos com NEE prejudiquem as suas turmas. Esta tendência reafirma-se quando interrogados acerca das percepções dos seus encarregados de educação, voltando a confirmar-se que também estes não assumem que haja algum tipo de prejuízo em relação aos seus educandos.

Por fim, no que diz respeito às crenças de controlo interno e externo, a conclusão volta a confirmar-se: existem diferenças significativas, apesar de as atitudes serem positivas em ambos os grupos. Em relação às crenças de controlo interno, os resultados revelam-se positivos, afirmando os alunos que ajudam os seus pares com NEE e que, fora da escola, fazem questão de manter o contacto e ajudá-los a estudar, levando este processo inclusivo para lá da aula de EF. Já relativamente às crenças de controlo externo, os alunos concordam aquando da interrogação sobre a adaptação das aulas por parte do professor e do seu pedido de colaboração. Em ambos os grupos, os valores são muito positivos no que diz respeito à atitude de diferenciação de ensino por parte do professor, adaptando as aulas às necessidades, potencialidades e dificuldades dos alunos.

Assim sendo, a principal conclusão a retirar do presente trabalho é de que, no conjunto de alunos do 2ºciclo, entre alunos com presença de NEE na turma e com contacto anterior e alunos sem NEE na turma e sem contacto anterior, as atitudes se revelam positivas.

Os alunos com NEE na turma e com contacto anterior revelam sempre as atitudes mais positivas e mais favoráveis e a presença destes alunos na turma e o contacto anterior influenciam as atitudes dos mesmos no seio das suas turmas. Ainda assim, as atitudes de ambos os grupos superam o valor médio estipulado pela escala de Likert. Esta conclusão revela-se positiva pois, apesar de os alunos com NEE na turma e com contacto anterior mostrarem atitudes mais positivas e mais favoráveis, os alunos sem contacto direto na turma e em anos letivos anteriores, mantêm convicções e atitudes positivas em relação a futuros contactos com alunos com NEE. Deste modo, podemos esperar uma evolução ao nível do processo inclusivo e das atitudes favoráveis dos pares dos alunos com NEE nas escolas.

BIBLIOGRAFIA

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50, 179-211.
- Allport, W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Ma: Perseus Books.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed) *Handbook of Social Psychology*, Worcester, Mass: Clark University Press.
- Azevedo, M. & Gomes, F. (2011) A competitividade e inclusão social por meio do esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(3), 589-603.
- Block, M. (1995), Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) Inventory, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.
- Block, M. & Obrušnikova, I. (2007). "Inclusion in Physical Education": A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124.
- Booth, T. & Ainscow, Mel. (2002). *Index para Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a participação na escola*. Trad. Mônica Pereira dos Santos, Versão Português Brasileiro. Produzido pelo LAPEADE, FE-UFRJ.
- Camargo, S. P., & Bosa, C. A. (2009). Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia e Sociedade*, 21(1), pp. 65-74.
- Capucha, L. (2010). Inovação e Justiça Social: políticas activas para a inclusão educativa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 63, 25-50.
- Cidade, R. E., & Freitas, P. S. (2002). Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. *Revista Integração, Brasília*, 14 (26-30).

- Coates J, Vickerman P. (2010). Empowering children with special educational needs to speak up: experiences of inclusive physical education. *Disability and Rehabilitation* 32(18):1517-26.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Crum, B. (1993). A crise de identidade da Educação física. Ensinar ou não ser, eis a questão. Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), nº 7/8, p. 133-148.
- Crum, B. (1994). A Critical Review of Competing Physical Education Concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport S. in Europe. Current and future perspectives* (516-533).
- Cruz, G. (1999). Segregação/Integração do "Deficiente" em aulas de Educação Física. *Revista da Sociedade Motora Adaptada – Sobama*, São Paulo.
- De Boer, A., Pijl, S. & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with special needs: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392.
- Doulkeridou, A., Evagelinou, C., & Kudláček, M. (2010). Components of attitudes toward the inclusion of students with disabilities in physical education in the atipdpe-gr instrument for greek physical educators. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.*, 40(4), 63-68.
- Fávaro, O., Ferreira, W., Ireland, T. & Barreiros, D. (2009). *Torna a Educação Inclusiva*. Brasília: Anped
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*. vol. XVI, n. 1, p. 5-20
- Hill, A. (2009). A Different Perspective on Inclusion. *Senior Honors Theses*. Paper 156.

- Horne, M. (1985). *Attitudes toward handicapped students: Professional, peer, and parent reactions*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including children with disability in physical education: general and specific attitudes of high-school students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), pp. 21-30.
- Jones, R.L. (eds.)(1984). *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practices*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Kudláček, M., Ješina, O., & Wittmanová, J. (2011). Structure of a questionnaire on children's attitudes towards inclusive physical educations (Caípe-CZ). *Acta Univ. Palacki. Olomuc.*, vol. 41, no. 4, pp. 43-48.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca:Luso-Espanola de Ediciones
- Leitão, F. & Bilimória, H. (2014). A Percepção de Alunos e docentes sobre a interdependência Professor-Aluno: A transição entre níveis de ensino. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa, 5(1), 73-91.
- O'Brien, D., Kudláček, M., & Howe, P. D. (2009). A contemporary review of english language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: a european perspective . *European Journal of Adapted Physical Activity*, Vol. 2, No. 1, pp. 46–61.
- Obrusnikova, I. & Dillon, S. (2012). Students' Beliefs and Intentions to Play with Peers With Disabilities in Physical Education: Relationships With Achievement and Social Goals. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 311-328.
- Organização das Nações Unidas. (1978). *Carta Internacional da Educação Física Desporto*. Salamanca: UNESCO
- Organização das Nações Unidas. (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca: UNESCO.

- Pacheco, J. & Leitão, F. (2013). A aprendizagem cooperativa nos ensinos básico e secundário – A perceção de professores de Educação Física. *Revista Gymnasium*, vol. 4: 2 (6)
- Palla, A. & Castro, E. (2004). Atitude de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. *Revista da Sobama*, 9(1), 25-34.
- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, Vol. 1(2), pp. 31–43.
- Qi, J., & Ha, A. S. (3 de Setembro de 2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol.59, no.3, pp. 257-281
- Quivy, R. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva. Lisboa.
- Ribeiro, M. (2003). *As Crianças e o ser diferente. Atitudes face à inclusão de pares com Trissonomia 21 no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2003a). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n.º 24/25, pp. 73-81. Lisboa.
- Rodrigues, D. (2006). As dimensões de adaptação de atividades motoras. *Revista Brasileira de Educação Física Especial*, São Paulo, 20(5), 53-58.
- Sanches, I., Teodoro, A. (2006). *Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos*.

- Sánchez, P. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista de Educação Especial*, 1(1), 7-18.
- Serra, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Saber e educar*, 10, 31-50.
- Silva, M., Ribeiro, C., Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 53-73.
- Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 135-153.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Cross Disciplinary and lifespan*. New York: McGraw Hill.
- Slininger, D., Sherrill, C. & Jankowski, C. (2000). Children's Attitudes toward Peers with Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 17. Pp. 176-196.
- Tripp, A., French, A. & Sherrill, C. (1995). Contact Theory and Attitudes of Children in Physical Education Programs Toward Peers With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(4), pp. 323–332.
- Vala, J. & Monteiro, M. (2003). *Psicologia Social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vázquez, F. J., Ayats, J. C., Ródenas, A. B., Niort, J., & Sánchez, D. B. (2011). Les actituds del professorat d'educació física cap a la inclusió educativa: revisió. *Apunts. Educació Física i Esports núm. 103, 1r trimestre*, pp. 24-30.

Outras fontes

Lei de Bases do Sistema Educativo

Programas Nacionais de Educação Física

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. DR. N.º 4. 1.ª Série. pp. 154-164.

ANEXOS

Anexo 1 - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência

(turma com alunos com NEE)

(Discordo Totalmente) 1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6 (Concordo Totalmente)

		1	2	3	4	5	6
1	A presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudica a minha aprendizagem.						
2	Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os.						
3	O facto de haver alunos com deficiência na turma perturba o normal funcionamento das aulas.						
4	O meu professor de E.F. espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência.						
5	Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles.						
6	Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente.						
7	Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma.						
8	Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência.						
9	O meu professor de E.F. modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas.						
10	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensina-me a ser mais tolerante para com os meus colegas.						
11	Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de E.F.						
12	Por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz com que não participe tanto nas aulas de E.F.						
13	Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de E.F. o professor pede a colaboração de todos nós.						

Marta Sofia Crespo Ramos
As atitudes dos alunos do 2º Ciclo em relação à inclusão nas aulas de Educação Física – O contacto com alunos
com necessidades educativas especiais

14	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas.						
15	Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de E.F.						
16	Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência.						

Anexo 2 - A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência

(turma sem alunos com NEE)

(Discordo Totalmente) 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 (Concordo Totalmente)

1	A presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudicaria a minha aprendizagem					
2	Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência tivessem dificuldades, eu ajudá-los-ia.					
3	O facto de haver alunos com deficiência na turma perturbaria o normal funcionamento das aulas.					
4	O meu professor de E.F. esperaria que eu tratasse com respeito os alunos com deficiência.					
5	Os alunos com deficiência aprenderiam mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles.					
6	Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente.					
7	Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência seriam bem aceites pelos colegas de turma.					
8	Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência.					
9	O meu professor de E.F. modificaria as actividades que fazemos para que os alunos com deficiência pudessem participar nas aulas.					
10	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensinar-me-ia a ser mais tolerante para com os meus colegas.					
11	Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudicaria o normal funcionamento das aulas de E.F.					
12	O comportamento dos alunos com deficiência faria com que não participasse tanto nas aulas de E.F.					
13	Para que os alunos com deficiência pudessem participar mais activamente nas aulas de E.F. o professor pediria a colaboração de todos nós.					
14	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajudar-me-ia a compreender que devo ajudar mais os meus colegas.					
15	Os meus pais achariam que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudicaria a minha aprendizagem nas aulas de E.F.					

16	Fora da escola estudaria e brincaria com os meus colegas com deficiência.						
----	---	--	--	--	--	--	--

Anexo 3 - Análise Inferencial referente às crenças comportamentais favoráveis

t-Test: Two-Sample Assuming Unequal Variances

	4,5	4,25
Mean	4,345549738	4,559006211
Variance	0,892466933	0,697277756
Observations	191	161
Hypothesized Mean Difference	0	
df	349	
t Stat	-2,249588974	
P(T<=t) one-tail	0,012548894	
t Critical one-tail	1,649231411	
P(T<=t) two-tail	0,025097789	
t Critical two-tail	1,966784557	

Anexo 4 - Análise Inferencial referente às crenças comportamentais desfavoráveis

t-Test: Two-Sample Assuming Unequal Variances

	2,25	2,75
Mean	2,735602094	2,551242236
Variance	1,219199504	1,018060947
Observations	191	161
Hypothesized Mean Difference	0	
df	348	
t Stat	1,635504066	
P(T<=t) one-tail	0,051423769	
t Critical one-tail	1,649244024	
P(T<=t) two-tail	0,102847539	
t Critical two-tail	1,966804223	

Anexo 5 - Análise Inferencial referente às crenças normativas

t-Test: Two-Sample Assuming Unequal Variances

	3	4,75
Mean	4,497382199	4,645962733
Variance	0,738151006	0,641842974
Observations	191	161
Hypothesized Mean Difference	0	
df	346	
t Stat	-1,676841578	
P(T<=t) one-tail	0,04723832	
t Critical one-tail	1,649269471	
P(T<=t) two-tail	0,094476639	
t Critical two-tail	1,966843898	

Anexo 6 - Análise Inferencial referente às crenças de controlo interno

t-Test: Two-Sample Assuming Unequal Variances

	4,5	5
Mean	4,486910995	4,785714286
Variance	1,461669882	1,014732143
Observations	191	161
Hypothesized Mean Difference	0	
df	350	
t Stat	-2,529380338	
P(T<=t) one-tail	0,005932412	
t Critical one-tail	1,64921887	
P(T<=t) two-tail	0,011864825	
t Critical two-tail	1,966765003	

Anexo 7 - Análise Inferencial referente às crenças de controlo externo

t-Test: Two-Sample Assuming Unequal Variances

	5	5
Mean	4,382198953	4,795031056
Variance	1,37683935	1,245225155
Observations	191	161
Hypothesized Mean Difference	0	
df	345	
t Stat	-3,37719398	
P(T<=t) one-tail	0,000407939	
t Critical one-tail	1,649282305	
P(T<=t) two-tail	0,000815878	
t Critical two-tail	1,966863909	